NEUE JAHRBÜCHER

FÜR DAS KLASSISCHE ALTERTUM GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR UND FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND PAUL CAUER

VIERUNDDREISSIGSTER BAND

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER LEIPZIG · BERLIN 1914

P
Philol &
Arch
N

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

PAUL CAUER

SIEBZEHNTER JAHRGANG 1914

MIT EINER DOPPELTAFEL

156680
1911/20

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER LEIPZIG · BERLIN 1914

PA
3
N664
Bd.34

ALLE RECHTE EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS VORBEHALTEN

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND XXII (1908), XXIV (1909), XXVI (1910), XXVIII (1911), XXX (1912), XXXII (1913) UND XXXIV (1914)

Adam Abt in Offenbach a. M. (XXVIII 567, XXXIV 221)
Friedrich Adami in Frankfurt a. M. (XXX 459)
Wilhelm Adams in Hörde (XXVIII 418)
Friedrich Aly (†) (XXII 1. 521, XXX 157)
Wolf Aly in Freiburg i. Br. (XXXIV 80)
Martin Baltzer in Kassel (XXX 329, XXXII 171)
Wilhelm Becher in Dresden (XXII 423)
Karl Becker in Elberfeld (XXII 558)
Otto Beckers in Remscheid (XXX 490)
Franz Bender in Köln (XXIV 432)
Hans Bernhardt in Soest (XXX 273. 383. 404)
Ernst Beutler in Leipzig (XXIV 363)
Alfred Biese in Frankfurt a. M. (XXIV 478, XXVI 496, XXVIII 233, XXX 333)
Karl Bitterauf in Kempten (XXVIII 174)
Wilhelm Bock in Rastenburg (XXVIII 231)
Gottfried Bohnenblust in Winterthur (XXXIV 53)
Alois Bömer in Breslau (XXVI 83)
Karl Bone in Düsseldorf (XXII 439. 473)
Eugen Borst in Böblingen (XXII 255)
Daniel Bothár in Oedenburg (XXVI 95)
Paul Brandt in Düsseldorf (XXVIII 451, XXX 330. 441, XXXIV 163)
Otto Braun in Münster (XXXII 298, XXXIV 95. 563)
Otto Brinkmann in Minden i. W. (XXXIV 366)
Karl Brugmann in Leipzig (XXVIII 454)
Wilhelm Bruhn in Züllichau (XXVI 22. 65)
Bernhard Bruhns in Zittau (XXVI 361)
Wilhelm Bruns in Pforta (XXVIII 475)
Arthur Buchenau in Charlottenburg (XXXIV 421)
Gerhard Budde in Hannover (XXII 60. 303, XXVIII 542)
Karl Buscherbruck in Bonn (XXXIV 422)
Adolf Busse in Berlin (XXVI 465)
H. Cannegieter im Haag (XXVIII 175)
Friedrich Cauer in Berlin (XXX 382, XXXII 477, XXXIV 105)
Paul Cauer in Münster (XXII 514, XXIV 337, XXVI 1. 130, XXVIII 422. 443. 496. 511. 529. 565, XXX 21. 110. 164. 207. 214. 254. 260. 303. 365. 380. 485, XXXII 48. 86. 173. 282. 333. 387. 422. 430. 457. 512, XXXIV 32. 48. 92. 228. 290. 418. 480)
Otto Clemen in Zwickau (XXVI 591)
G. A. O. Collischonn in Frankfurt a. M. (XXX 57)
Franz Cramer in Münster i. W. (XXXII 549)
Karl Credner in Brandenburg a. H. (XXII 402, XXXII 521)
August Degenhardt in Osnabrück (XXXIV 377)
August Döring in Berlin (XXIV 140)
Ludwig Doermer in Hamburg (XXXIV 226)
Johannes Dreyer in Iserlohn (XXXII 189)
Rudolf Ebeling in Halle (XXX 331)
Georg Ellinger in Berlin (XXIV 150)
Ernst Elster in Marburg (XXIV 540)
Erich Enderlein in Elmshorn (XXVIII 243)
Ludwig Enthoven in Straßburg i. E. (XXIV 312, XXVIII 33)
Karl Erbe in Ludwigsburg (XXX 386)
Karl Eymer in Marburg (XXXII 24)
Martin Feichtlbauer in Parsch b. S. (XXXIV 355)
Kurt Fleischer (†) (XXIV 264. 380)
Friedrich Wilhelm Foerster in Zürich (XXX 113)
Max Foerster in Leipzig (XXX 396)
Fritz Friedrich in Leipzig (XXIV 69. 465, XXVI 459, XXX 139)
Max Frischeisen-Köhler in Berlin (XXXIV 163)
Adolf Fritsch in Hamburg (XXX 30)
Josef Fritz in Wien (XXX 108)
Anton Funck in Magdeburg (XXVIII 564, XXX 162)
Richard Gaede in Münster i. W. (XXX 159. 275. 357, XXXII 382)

Gottfried Garten in St. Petersburg (XXXII 55)
Heinrich Gebler in Mörs (XXVIII 155)
Kurt Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 83. 134. 185, XXIV 549, XXVI 181)
Wilhelmine Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 453)
Bernhard Gerth (†) (XXIV 335)
Alfred Giesecke in Leipzig (XXII 241)
Hans Gilbert in Meißen (XXVI 218)
Hugo Gillischewski in Berlin (XXII 265)
Ernst Goldbeck in Berlin (XXX 165. 439)
Alfred Götze in Freiburg i. B. (XXVI 316)
Rudolf Graeber in Herford (XXX 184. 346)
Fritz Graef in Flensburg (XXX 107. 389, XXXIV 217)
Julius Grau in Berlin (XXX 180)
Richard Groeper in Frankfurt a. O. (XXX 277, XXXIV 44)
August Grünewald in Löwenberg (XXXIV 217)
Eugen Grünwald in Friedeberg i. Nm. (XXII 576, XXVI 41)
Karl Guttmann in Dortmund (XXVIII 397)
Benno von Hagen in Jena (XXX 498)
Franz Hahne in Braunschweig (XXIV 255)
Christian Harder in Neumünster (XXXII 255)
Otto Hartlich in Grimma (XXXIV 441)
Karl Hartmann in Bayreuth (XXXIV 229)
Martin Hartmann in Leipzig (XXVI 370, XXXIV 496)
Hermann Hartwig in Bielefeld (XXXIV 224)
Max Häsecke in Rinteln (XXXII 106)
Ludwig Hasenclever in München (XXIV 92)
Paul Hasler in Wesel (XXII 422)
Adolf Hedler in Hamburg-Fuhlbüttel (XXXIV 107. 476)
B. Heil in Mörs (XXIV 178, XXVIII 170)
Carl Heinze in Cassel (XXX 387, XXXII 138. 434, XXXIV 481)
Max Hennig in Leipzig (XXII 425, XXIV 463)
Emil Herr in Mülhausen i. Els. (XXX 269, XXXII 439, XXXIV 104. 222)
Karl Heussi in Leipzig (XXVIII 389)
Friedrich Heussner in Cassel (XXVIII 228)
Otto Hintze in Berlin (XXXII 229)
Arthur Hinz in Gnesen (XXXII 351)
Ernst Hoffmann in Berlin-Friedenau (XXXIV 425)
Otto Hoffmann in Münster (XXX 549, XXXII 226. 490)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XXII 121)
Cornelius Hölk in Lüneburg (XXVIII 427, XXXIV 221)
Franz Hölscher in Münster i. W. (XXX 106)
Wilhelm Holtschmidt in Echweiler (XXXIV 557)
Max Holtze (†) (XXIV 295)
Bernhard Huebner (†) (XXII 219)
Kurt Hubert Pforta (XXXIV 248)
Hugo Humbert in Siegen (XXXII 80, XXXIV 72. 204. 217)
Rudolf Hunger in Dresden (XXX 217)
Fritz Jaeckel in Leipzig (XXX 158)
Walther Janell in Steglitz (XXVIII 25, XXXIV 135)
Johannes Ilberg in Chemnitz (XXVIII 283)
Otto Immisch in Freiburg i. B. (XXXII 337)
Otto Kähler in Frankfurt a. M. (XXVIII 507, XXX 50)
Otto Kaemmel in Loschwitz (XXII 200, XXVI 59, XXX 340, XXXIV 286)
Ewald Kaesbach in Gladbeck (XXXII 470)
Bruno Kaiser in Naumburg a. S. (XXVIII 457)
Johannes Kaiser in München (XXVI 237)
Georg Kerschensteiner in München (XXXII 248)
Max Kirchner in Danzig (XXVIII 177)
Willibald Klatt in Steglitz (XXIV 401, XXVI 121, XXXII 124)
Hans Kleinpeter in Gmunden (XXVI 224)
Wilhelm Knögel in Frankfurt a. M. (XXII 30, XXIV 113, XXVIII 129)
Joseph Koch in Altona a. E. (XXXII 538)
Ernst Korselt in Zittau (XXIV 349)
Karl Krott in Andernach (XXX 130. 325. 445, XXXII 284, XXXIV 159. 352. 526)
Hans Lamer in Leipzig (XXII 418, XXIV 460. 581, XXVI 272, XXVIII 164, XXX 261, XXXIV 523)
Friedrich Lammert in Sondershausen (XXXIV 235)
Paul Lang in Essen a. d. Ruhr (XXXIV 256)
Arthur Laudien in Düsseldorf-Oberkassel (XXXIV 180)
Gustav Lauteschläger in Worms XXXIV 8)
Konrad Lehmann in Berlin (XXXIV 162)
Rudolf Lehmann in Posen (XXVI 8, XXX 122, XXXII 1, XXXIV 528)
Friedrich Leo (†) (XXXII 57)
Klemens Löffler in Breslau (XXII 62. 180. 183. 357, XXIV 231)
Wilhelm Lorey in Leipzig (XXXII 336)
Hermann Ludwig in Stuttgart (XXII 65)
Joseph Luley in Worms (XXX 90)
Gustav Major in Sonnenblick (XXVIII 219)
Jules Marouzeau in Paris (XXXII 196)
Ludwig Martens in Berlin (XXX 210)

Eduard Martinak in Graz (XXIV 174)
Carl Matthias in Schlawe (XXIV 246)
Friedrich Meese in Essen (XXX 231. 287)
Ulrich Meier in Bautzen (XXVI 409)
Hans Meltzer in Hannover (XXVIII 173, XXXII 382, XXXIV 45. 161)
Hermann Mennen in Köln (XXXII 416)
Bruno Mentz in Soest (XXXIV 192)
August Messer in Gießen XXXIV 338. 408)
Rudolf Methner in Bromberg (XXIV 185)
Joseph Mettlich in Münster i. W. (XXX 208, XXXII 218, XXXIV 358)
Oskar Metzger gen. Hoesch in Hildburghausen (XXXIV 479)
Friedrich Meyer in Halle (XXVI 515)
Georg Milow in Wildpark (XXVIII 259)
Hans Morsch in Berlin (XXII 63. 541)
Wilhelm Münch (†) (XXIV 111, XXVI 169. 266, XXVIII 101)
Max Nath (†) (XXVI 119, XXVIII 65. 506, XXX 40. 497)
August Nebe in Templin (XXVI 56. 326)
Maria Nessel in Falkenberg (XXXII 69)
Edmund Neuendorff in Mülheim a. Ruhr (XXX 116, XXXIV 1. 141)
Robert Neumann in Berlin (XXXIV 109)
Emil Niepmann in Bonn (XXVIII 513)
Waldemar Olsen in Demmin (XXIV 83)
Theodor Opitz in Leipzig (XXIV 398, XXVI 167, XXVIII 62)
Max Ortner in Klagenfurt (XXIV 209)
Adolf Paul in Erfurt (XXXII 379)
Otto Perthes in Bielefeld (XXX 433)
Rudolf Peters in Düsseldorf (XXX 52. 379, XXXIV 349)
Joseph Petzoldt in Spandau (XXVIII 1. 550)
Karl Pflug in Friedenau (XXVIII 171)
Hermann Planck in Stuttgart (XXII 19)
Johannes Poeschel in Meißen (XXII 518, XXVI 61)
Franz Pohlhammer in Stuttgart (XXVIII 372)
Richard Ponickau in Leipzig (XXXII 330)
Max Preitz in Zerbst (XXVIII 143)
Hans Preuss in Erlangen (XXVI 271)
Walther Reichardt in Groß-Lichterfelde (XXVI 191)
Siegfried Reiter in Prag (XXVI 292. 340. 393. 506)
Carl Reuschel in Dresden (XXX 86)
Otto Richter in Leipzig (XXII 571, XXIV 61, XXVI 164. 165. 166. 221. 222. 223. 224, XXVIII 125. 126. 128. 390. 391. 392)
Rudolf Richter in Pforta (XXXIV 467)
Richard Schmertosch v. Riesenthal in Leipzig (XXII 111)
George Rindfleisch in Köln (XXIV 499)
Constantin Ritter in Tübingen (XXX 492)
Eduard Roese in Bartenstein (XXII 98)
Friedrich Rommel in Berlin (XXVIII 212)
Friedrich Rosendahl in Soest (XXVIII 531)
Hubert Roters in Bochum (XXXIV 95)
Gustav Rothstein in Minden (XXXIV 101)
Karl Rudolph in Barmen (XXXII 54)
Walther Ruge in Bautzen (XXIV 62, XXVIII 393. 395)
Max Ruhland in Bonn (XXXIV 322. 51)
Paul Rühlmann in Leipzig (XXX 495, XXXII 381)
Maximilian Runze in Berlin (XXVI 429, XXVIII 275)
Ernst Samter in Berlin (XXX 519, XXXII 172, XXXIV 508)
Ulrich Schaarschmidt in Chemnitz (XXII 536)
Fritz Schemmel in Berlin (XXII 147. 494, XXIV 438)
Franz Schickhelm in Münster (XXXIV 566)
Willi Schink in Berlin-Lichterfelde (XXXIV 513)
Bastian Schmid in Zwickau (XXX 56)
Max Georg Schmidt in Lüdenscheid (XXXIV 372)
Ernst Schmolling in Stettin (XXII 551)
Heinrich Schnell in Güstrow (XXIV 221, XXVI 329, XXVIII 289. 486, XXX 250. 534, XXXII 365)
Johannes Schöne in Meißen (XXXIV 46)
Julius Schönemann in Homburg v. d. H. (XXVI 273. 549)
Hermann Schott in Regensburg (XXXII 313)
Edward Schröder in Göttingen (XXXII 168. 285)
Otto Schroeder in Charlottenburg (XXXII 113)
Albert Schülke in Tilsit (XXXIV 569)
Ernst Schultze in Hamburg (XXVIII 498)
Alfred Schulze in Königsberg i. Pr. (XXXII 557)
Berthold Schulze in Groß-Lichterfelde (XXIV 335)
Hermann Schurig in Lemgo (XXX 160. 547, XXXII 380. 438, XXXIV 125. 524)
Ernst Schwabe in Leipzig (XXII 272. 293. 313, XXIV 279. 422, XXVIII 120. 343. 345. 387, XXX 196. 328, XXXII 278. 511. 558, XXXIV 564)
Emil Schwarz in Mainz (XXXII 11. 322)
Hermann Schwarz in Greifswald (XXIV 1. 233. 281. 394. 396. 517)
Wilhelm Schwarz in Bochum (XXII 20)

Konrad Seeliger in Meißen (XXXIV 293. 386. 449)
Otto Seiffert in Breslau (XXVIII 314)
Johannes Seiler in Bielefeld (XXX 256. 325, XXXII 328)
Max Siebourg in Essen (XXX 109. 272, XXXIV 149. 289)
Theodor Siebs in Breslau (XXXIV 361)
Hermann Ed. Sieckmann in Osnabrück (XXVI 478)
Ernst G. Sihler in New York (XXVIII 84, XXXII 389)
Wilhelm Sopp in Bielefeld (XXXII 495)
Hermann Stadler in Burghausen (XXVI 146)
Arthur Stahl in Wesel (XXVIII 302)
Otto Stange in Dresden (XXIV 487)
Wilhelm Steitz in Frankfurt a. M. (XXX 416)
Eduard Stemplinger in München (XXVI 212. 225. 579, XXVIII 326, XXX 154, XXXIV 529)
Hans Stich in Zweibrücken (XXVIII 60)
Paul Stötzner (†) (XXII 358. 359, XXVI 591, XXVIII 124)
Fritz Strohmeyer in Berlin (XXXIV 548)
Heinrich Stürenburg in Dresden (XXIV 561)
Franz Stürmer in Weilburg (XXIV 31)
Emil Stutzer in Görlitz (XXII 169. 296)
Wilhelm Süss in Leipzig (XXII 343)
Johannes Teufer in Berlin-Schöneberg (XXII 469. 485)
Albrecht Thaer in Hamburg (XXXII 508)
Heinrich Emil Timerding in Braunschweig (XXX 524)
Karl Todt in Steglitz (XXX 442. 443)
M. Treitinger in Mülhausen i. Els. (XXIV 458)
Heinrich Uhle in Dresden (XXXIV 132)
Richard Ullrich in Berlin (XXII 361)
Paul Usteri in Zürich (XXXII 554)
Emil Vieweg in Dresden (XXXIV 424)
W. Viëtor in Marburg (XXX 207)
Paul Vogel (†) (XXIV 65)
Theodor Vogel (†) (XXX 381)
Friedrich Vogt in Marburg (XXXII 513)
Oskar Vogt in Barmen (XXXIV 333. 540)
Lothar Volkmann in Düsseldorf (XXX 163)
Hugo Vollprecht in Zwickau (XXVIII 509)
Karl Walter in Weimar (XXII 36)
Julius Wassner in Magdeburg (XXXII 441)
Heinrich Watenphul in Hattingen (XXX 150)
Bruno Wehnert in Hamburg (XXII 297)
Martin Wehrmann in Stettin (XXII 359. 413)
Ernst Wendland in Dortmund (XXXII 52)
Paul Wendland in Göttingen (XXXIV 326)
Georg Werle in Darmstadt (XXVI 251)
Heinrich Werner in Düren (XXVI 529, XXXII 221)
Rudolf Wessely in Charlottenburg (XXVI 158)
Emil Wettley in Charlottenburg (XXXIV 172)
Max Wiesenthal in Duisburg (XXIV 521)
Rudolf Windel in Halle a. S. (XXIV 276. 330, XXVI 245, XXX 318, XXXIV 165. 281)
Wilhelm Wunderer in München (XXVI 102, XXVIII 96)
Gustav Wustmann in Leipzig (XXIV 58)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (XXIV 182, XXX 1, XXXII 510)

INHALT

Seite

Ein Stück deutscher Kulturgeschichte. Die Entwicklung der Thomasschule in Leipzig 1212—1676. Von Johannes Windel 165
Theodor Vogel. Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens im Königreich Sachsen. Von Konrad Seeliger 293. 386. 449
Die Martinispiele in Pforta. Von Rudolf Richter 467
Wie man zur Zeit des Pietismus die Schüler zu 'wohlanständigen Sitten' erzog. Von Rudolf Windel 281
Der naturkundliche Unterricht bei Rousseau. Von Paul Lang 256
Der Moralunterricht in den japanischen Schulen. Von August Degenhardt 377

Von der Marburger Philologenversammlung (Paul Cauer) 48
Die dritte Tagung des Bundes für Schulreform, Breslau 4. bis 6. Oktober 1913. Von Edmund Neuendorff 1
VI. Verbandstag des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands. München, 6.—8. April 1914. Von Otto Hartlich 441
Ein Fortschritt in der Behandlung des Berechtigungswesens. Von Paul Cauer . . . 418
Humanistische und deutsche Bildung. Von Theodor Siebs 361
Tatsachen und Auffassungen. Von Paul Cauer 92
Der Verband akademisch gebildeter Religionslehrer an den höheren Lehranstalten (Rudolf Peters) 349
Nachwort (Paul Cauer) 352
Betrachtungen über den Extemporaleerlaß. Von Professor Dr. Carl Heinze 481
Zur Statistik der Oberlehrerprüfung. Von Paul Cauer 32
Gegen die Zweiteilung der Lehramtsprüfung. Von Max Siebourg 149
Ein Wort zur Fortbildungsfrage der Oberlehrer. Von Oskar Metzger gen. Hoesch 479
Geschichtlicher und staatswissenschaftlicher Fortbildungskurs in Berlin. Von Max Ruhland 322
Die Wheeler-Gesellschaft in Berlin. Von Artur Buchenau 421
Die neusprachliche Abteilung des Königlichen praktisch pädagogischen Seminars der Universität Leipzig. Ein Beitrag zur Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen. Von Martin Hartmann 496

Erziehung fürs Leben, Festrede, gehalten an der sechsten Tagung des Vereinsverbands akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands. Von Karl Hartmann 229
Einführung in die neuere Psychologie des Denkens. Von August Messer . . . 338. 408
Verschiedene Wege zur staatsbürgerlichen Erziehung. Von Adolf Hedler 107
Erziehung der Schüler zur Selbstverwaltung in der Schweiz. Von Adolf Hedler . . 476
Über die philosophische Lektüre am Gymnasium. Von Gottfried Bohnenblust . . 53
Deutscher Außenhandel im Spiegel der Vergangenheit. Rede, zur Feier von Kaisers Geburtstag in der Aula der Kgl. Landesschule Pforta gehalten. Von Kurt Hubert 248
Freideutsche Jugend. Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner 1913 (Karl Krott) 159

Seite

Freideutsche Jugend und höhere Schule. Ein Rückblick und Ausblick. Von Hugo Humbert 204
Turnen oder Sport? Von Bruno Mentz 192
Ein Weihnachtsspiel (Max Ruhland) 569
Die Ergebnisse moderner Jugendpsychologie und die Gestaltung des evangelischen Religionsunterrichts Von Robert Neumann 109
Der deutsche Aufsatz und die Individualität der Schüler. Von Emil Wettley . . . 172
Freie deutsche Arbeiten in den Oberklassen. Von Fritz Graef 271
Immer noch Lessings 'Laokoon'? Von Hermann Schurig 125
Der Lateinunterricht und die Sprachwissenschaft. (Besprechung des Niepmann-Hartkeschen Unterrichtswerkes.) Von Walter Janell 135
Probleme der lateinischen Syntax. Von Wolf Aly 80
Eine Schülererklärung zu Cäsar. Von Adam Abt 221
Cicero als Philosoph. Bemerkungen zu 'De finibus bonorum et malorum'. Von Willy Schink 513
Extemplo als Ausgangspunkt eines sprachwissenschaftlich-kulturhistorischen Streifzugs. Von Oskar Vogt 333
Die Wortbildungslehre im lateinischen und griechischen Unterricht. Von Heinrich Uhle 132
Vom griechischen Anfangsunterricht. Von Otto Brinkmann 366
Zur griechischen Schullektüre. Von Paul Wendland 326
Moltkes Briefe aus der Türkei als Erläuterung zu Xenophons Anabasis. Von Gustav Lauteschläger 8
Die Sprachwissenschaft im Homerunterricht. Von Friedrich Lammert 235
Homerunterricht und Volkskunde. Von Ernst Samter 508
Die Entwicklung des Weltproblems in der vorsokratischen Philosophie. Ein Beitrag zur Platonlektüre auf dem Gymnasium. Von Ernst Hoffmann 425
Platons Apologie des Sokrates. Von Arthur Laudien 180
Der Bewegungsausdruck der sandalenbindenden Nike (von der Balustrade des Tempels der Athena Nike) und der Nike des Paionios. Von Walter Geisel 28
Vom Vertiefen (mit besonderer Berücksichtigung des neusprachlichen Unterrichts). Von Edmund Neuendorff 141
Quellenbücher im Geschichtsunterricht, ein Weg zur staatsbürgerlichen Erziehung. Von Hugo Humbert 72
Eine Reform des Geschichtsunterrichts durch Benutzung von Quellenbüchern? Von August Grünewald. — Dazu: Zur Klarstellung. Von Hugo Humbert . . . 217
Zur Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Von Max Georg Schmidt 372

Zur Nachricht (P. C.) 480

VERZEICHNIS
DER IM JAHRGANG 1914 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

Seite

E. Ziebarth, Aus dem griechischen Schulwesen: Eudemos von Milet und Verwandtes. 2. vermehrte und verbesserte Auflage (Hans Lamer) 523

Ernst Schwabe, Das Gelehrtenschulwesen Kursachsens von seinen Anfängen bis zur Schulordnung von 1580 (Otto Kaemmel) 286

J. Eitle, Der Unterricht in den einstigen württembergischen Klosterschulen von 1556 bis 1806. Drittes Beiheft zu der Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts (Hans Meltzer) 45

Karl Roller, Die schulgeschichtliche Bedeutung Joseph Furttenbachs des Älteren in Ulm (Hans Meltzer) 161

O. Uttendörfer, Das Erziehungswesen Zinzendorfs und der Brüdergemeinde in seinen Anfängen. Mon. Germ. Paedag. Bd. LI (Ernst Schwabe) 564

Festschrift zur Feier des 75jährigen Bestehens des Städt. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Düsseldorf (Johannes Schöne) 46

Ivan Kvačala, J. A. Comenius (Die großen Erzieher VI) (Otto Braun) 95

Paul Sakmann, Jean Jacques Rousseau (Richard Groeper) 44

Die Vorbildung zum Studium in der philosophischen Fakultät. Denkschrift der philosophischen Fakultät in Göttingen (Paul Cauer) 290

L'Année pédagogique, publiée par *L. Cellérier* et *L. Dugas,* Première année, 1911 (Hubert Roters) 95

Wilhelm Börner, Charakterbildung der Kinder (Karl Krott) 352

Fr. W. Foerster, Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik. 2. vermehrte und umgearbeitete Auflage (Karl Krott) . . 526

G. Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 3. verbesserte und wesentlich vermehrte Auflage (Karl Krott) 526

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. I. Band: Von deutscher Art und Arbeit. 3. Auflage (Paul Brandt) 163

Ernst Reisinger: Dr. Wyneken, der 'Anfang' und die 'Freideutsche Jugend (Paul Cauer) 228

Zwei Hilfen fürs Jugendwandern (Deutsches Wanderjahrbuch 1914) (Emil Viehweg) 424

Emil Hammacher, Hauptfragen der modernen Kultur (Otto Braun) 563

Die Religion in der Geschichte der Menschheit. Ein Bericht über das Sammelwerk 'Klassiker der Religion' und 'Religion der Klassiker im Bereich des Christentums und im Bereich der außerchristlichen Religionen'. Herausgeg. von *G. Pfannmüller* (Gustav Rothstein) 101

Alfred Rausch, Elemente der Philosophie. Lehrbuch für höhere Schulen. 2. umgearbeitete Auflage (Max Frischeisen-Köhler) 163

A. Buchenau, Kants Lehre vom kategorischen Imperativ. Eine Einführung in die Grundfragen der Kantischen Ethik (Rudolf Lehmann) 528

Salzers Literaturgeschichte als Hilfsmittel für den deutschen Unterricht (Martin Feichtlbauer) 355

Seite

Friedrich Kauffmann, Deutsche Altertumskunde. Erste Hälfte: Von der Urzeit bis zur Völkerwanderung (Emil Herr) 104

Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache, herausgeg. von *A. Scheindler* (Hermann Schurig) 524

F. Gündel, Nida-Heddernheim. Ein populär-wissenschaftlicher Führer durch die prähistorischen und römischen Anlagen im 'Heidenfelde' bei Heddernheim (Max Siebourg) 289

Paul Wendland, Die griechische Literatur und die Schullektüre, Sonderabdruck aus dem 'Humanistischen Gymnasium' (Cornelius Hölk) 221

R. Helm, Griechischer Anfangskursus, Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener; besonders für Universitätskurse. 3. Auflage (Friedrich Cauer) 105

Handbuch für den Geschichtsunterricht, 1. Band, in Verbindung mit *Th. Lenschau* und *P. Pape,* herausgeg. von *P. Groebe* (Emil Herr) 222

Th. Franke, Die staats- und volkserzieherische Bedeutung der deutschen Kriegsgeschichte. Ein Beitrag zum Ausbau der deutschen Nationalpädagogik (Konrad Lehmann). . 162

Chr. B. Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik (Karl Buscherbruck) 422

Albert Dauzat, La Défense de la Langue Française (Josef Mettlich). 358

J. Ziegler und *H. Seiz,* Englisches Schulwörterbuch. Ein Normalwörterbuch für höhere Lehranstalten (Hermann Hartwig) 224

Killing und *Hovestadt,* Handbuch des mathematischen Unterrichts (Albert Schülke) 569

Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts, herausgeg. von *J. Norrenberg*: Methodik des chemischen Unterrichts von *Karl Scheid* (Ludwig Doermer) 226

Georg Kerschensteiner, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Neue Untersuchungen einer alten Frage (Franz Schickhelm) 566

DIE VERFASSER UND HERAUSGEBER DER BESPROCHENEN SCHRIFTEN IN ALPHABETISCHER REIHENFOLGE

Börner 354
Buchenau 528
Cellérier 95
Dauzat 358
Dugas 95
Eitle 45
Flagstad 422
Foerster 526
Franke 162
Groebe 222
Gündel 289
Hammacher 563
Helm 105
Hovestadt 569
Kauffmann 104
Kerschensteiner 526. 566
Killing 569
Kvačala 95
Norrenberg 226
Pfannmüller 101
Rausch 163
Reisinger 228
Roller 161
Sakmann 44
Salzer 355
Scheid 226
Scheindler 524
Schwabe 286
Seiz 224
Uttendörfer 564
Wendland 221
Ziebarth 523
Ziegler 224

DIE DRITTE TAGUNG DES BUNDES FÜR SCHULREFORM BRESLAU, 4. BIS 6. OKTOBER 1913

Von Edmund Neuendorff

An dieser selben Stelle habe ich über den I. Kongreß des Bundes, der im Herbst 1911 in Dresden stattfand, berichtet (XXX 116ff.). Seitdem sind zwei Jahre verflossen, in denen sich der Bund nach außen wie nach innen kräftig entwickelt hat. Seine Mitgliederzahl ist gewachsen. Die literarischen Arbeiten des Bundes (5 Sonderhefte, 7 Säemannschriften und die Zeitschrift 'Der Säemann' selbst) haben viele Leser gefunden und den Geist des Bundes in alle Welt hinaus getragen. Der zweite Kongreß des Bundes in München stand auf beträchtlicher geistiger Höhe und vereinigte eine ganze Anzahl hervorragender Köpfe. So kann man sagen, daß, nach mancherlei Irrungen und Wirrungen im Anfang, der Bund heute seine Daseinsberechtigung erwiesen hat, und daß er auf dem Wege ist eine Macht zu werden.

Drei Ziele sind es vor allem, die er erreichen will. Er ist erstens bemüht, weiteste Kreise zu positiver Arbeit für die Lösung von Erziehungsfragen zu vereinen. Interesse für diese Fragen ist ja heute überall vorhanden. Tatsächlich äußert sich dieses Interesse im wesentlichen aber in zwei Formen. Die Schulmänner arbeiten und beraten ganz unter sich, alle übrigen kritisieren und mäkeln. Die wirklich Verständigen aus beiden Gruppen einerseits in Berührung mit allen möglichen Vertretern der Volkskultur und andrerseits von unfruchtbarer Kritik zu nützlicher Mitarbeit zu bringen, das erstrebt der Bund. Aber er erstrebt damit gleichzeitig noch mehr. Denn indem er alle Lehrenden, von denen die im Kindergarten unterrichten an bis zu den Universitätslehrern, Eltern und Ärzte wie Volkswirtschaftler und Sozialethiker zu gemeinsamer Arbeit zusammenruft, versucht er zu erreichen, daß man die Erziehung als Ganzes auffaßt, auf daß durch die Facharbeit, zu der wir durch weitgehende Arbeitsteilung heute alle gezwungen sind, wieder ein einheitlicher großer Zug hindurchgehe, daß man sie aber auch als dringende nationale Aufgabe in allen Volkskreisen betrachten lerne. Das ist wirklich ein großes Ziel. Wie wenig kümmern wir Lehrer höherer Schulen uns im Grunde um das, was unsere Schüler von der Volksschule mitbringen, um die Arbeitsmethoden, an die sie gewöhnt sind, um die Interessen, die längst in ihnen geweckt sind! Wie wenig auch wissen wir von den Einflüssen und Wünschen des Elternhauses! Wir stellen unsere Lehrpläne und Arbeitspläne auf und tun im Grunde, als wenn die Erziehung der Schüler erst in VI begänne. Wir arbeiten unsere Schulordnungen

aus, als ob es kein Elternhaus gäbe. Es wird ja natürlich auch in Zukunft so bleiben: die Facharbeit zu vertiefen wird jedem einzelnen das Wichtigste sein. Aber sie ständig zu kontrollieren, daß sie im Zusammenhange des nationalen Erziehungsganzen die ihr zukommende Stelle einnehme, und zu diesem Zwecke von Zeit zu Zeit den Blick prüfend auf dieses Erziehungsganze zu wenden, das will der Bund für Schulreform in erster Linie erreichen, das hat er auch mit dem diesjährigen Kongreß in Breslau angestrebt, und sicherlich nicht ohne Erfolg. Es war so ein gewisser philosophischer Geist, wie er ja heute auf vielen anderen Gebieten auch erwacht ist, der über den Breslauer Erziehungsverhandlungen schwebte; und manchem Teilnehmer wird es wie mir gegangen sein, daß ihn mehr als einmal im Laufe der Breslauer Tage nachdenkliche Betrachtungen weit über Tagesfragen hinweg zu den letzten Zielen menschlichen Tuns hinweggeführt haben. Übrigens erwächst aus dem Bestreben des Bundes, solches zu erreichen, noch weiterer rein persönlicher Gewinn. Es wird kaum andere Tagungen geben, auf denen wir Schulmänner Gelegenheit haben, mit so vielen andersartigen und geistig hochstehenden Menschen zusammenzukommen, die alle das eine Band bindet, ihr Interesse für die Erziehung. Der persönliche Verkehr mit ihnen, den auch die Breslauer Tagung in reichem Maße ermöglichte, war eine wirkliche Quelle des Genusses und der Anregung.

Das alles aber ist nur der eine Teil der Bestrebungen des Bundes für Schulreform. Er ruft damit gleichsam eine neue Methode der Reformarbeit ins Leben. Der andere richtet sich auf den Inhalt dieser Arbeit selbst. In welchem Sinne sollen nun die Schulen reformiert werden? Auch hier strebt der Bund ins Weite. Sein nicht ganz glücklicher Name hat vielfach Mißverständnisse veranlaßt. Manche haben sich von ihm abgewendet, weil sie grundsätzlich gegen Reformanstalten (im Sinne des Frankfurter oder Altonaer Systems) sind. Andere witterten in ihm eine Reformvereinigung, die auf Vernichtung des Gymnasiums hinzielte. Von alldem ist nicht die Rede. Der Bund für Schulreform hat es grundsätzlich abgelehnt, seine Mitglieder auf so beschränkte und feste Ziele zu binden, vor allem weil er überzeugt ist, daß es eine ideale einheitliche Erziehung überhaupt nicht gibt. Nur zwei Anerkenntnisse fordert der Bund von seinen Mitgliedern: daß sie bestrebt sind, alle Erziehungsarbeit nach Möglichkeit den psychologischen Bedingtheiten der Kindesnatur anzupassen und daher die Forschungen der Jugendkunde unterstützen, und daß sie zweitens mitarbeiten, die Erziehungsziele an dem Kulturinhalt der Gegenwart und den Kulturbedürfnissen unserer Zeit zu kontrollieren. Wobei unter Kulturbedürfnissen natürlich nicht etwa das zu verstehen ist, was Oskar Jäger Marktbedürfnisse des täglichen Lebens zu nennen liebte. Das wird ohne weiteres verständlich, wenn man hört, daß der Bund, als er auf seiner vorjährigen Münchener Tagung über den Bildungsbegriff und den aus ihm folgenden notwendigen Ausbau unserer Schule verhandelte, neben Kerschensteiner und Wehrmann auch Paul Cauer zu Worte kommen ließ.

Der Breslauer Kongreß behandelte im wesentlichen zwei Gebiete: 1. die schwierige Frage der Koedukation und 2. das Verhältnis von Elternhaus und

Schule. Die Frage der Koedukation hatte für die Lehrer an höheren Knabenschulen scheinbar nur mittelbares Interesse, und so ist es vielleicht gekommen, daß Oberlehrer sich nur in geringem Maße an der Tagung beteiligt haben. In Wirklichkeit muß man anerkennen, daß gerade wegen der vielseitigen Behandlung auch auf die Arbeit an höheren Knabenschulen mehr als einmal helles Licht fiel. Es sollten vor allen Dingen die psychologischen Bedingungen des geistigen Wachstums bei Knaben und Mädchen untersucht und miteinander verglichen werden. Selbstverständlich müssen dazu neben den Praktikern die Experimentalpsychologen gehört werden. Mir scheint freilich, daß die letzteren zwar nicht durchweg durch die Wucht ihrer Darlegungen, aber desto mehr durch die Zeit, die man für sie im Programm vorgesehen hatte, zu weit in den Vordergrund gestellt waren.

Es waren für das Thema folgende Redner vorgesehen: 2 Pädagogen, 2 Nationalökonomen, 1 Arzt und nicht weniger als 6 Psychologen. Es wurde doch allgemein als wohltuend empfunden, daß von den fehlenden Rednern einer ein Arzt und wenigstens 2 Psychologen waren, so schmerzlich man im übrigen gerade Neumann vermißte, der wegen Krankheit abgesagt hatte. Das Gesamtergebnis der Redner war folgendes: Die Psychologen, deren Hauptarbeit ja naturgemäß darauf gerichtet ist die Verschiedenheit der Geschlechter festzustellen, stellten diese Verschiedenheiten ausführlich dar, kamen doch aber, soweit sie überhaupt praktische Folgerungen zogen, schließlich zu dem Ergebnis, daß sie nicht so wesentlich seien, daß durch sie die Koedukation unmöglich gemacht würde. Die Praktiker betonten die Unwesentlichkeit der Verschiedenheiten noch stärker und sprachen sich grundsätzlich für die Koedukation aus. Sie forderten, daß unter den obwaltenden Umständen wenigstens in kleineren Orten, wie das übrigens bereits von verschiedenen preußischen Provinzialschulkollegien dem Herrn Minister empfohlen sei, die Koedukation gestattet würde, in Orten also, die nicht die Mittel hätten, getrennte höhere Schulen für Knaben und Mädchen einzurichten. Von den Psychologen sprach am ausführlichsten über den Unterschied der Geschlechter Professor Stern. Mit bewundernswertem Fleiße und augenscheinlich größter wissenschaftlicher Treue hat er an der Hand der Vergleichung von Schülerleistungen, z. B. Aufsätzen, und von Massenbefragungen seine Ergebnisse abgeleitet. Sehr wohltuend berührte bei ihm (nachher auch bei Professor Cohn) die Vorsicht, mit der er diese Ergebnisse formulierte. Stern gab als Hauptkennzeichen der weiblichen Psyche an: die große Rezeptivität und daher die starke Fähigkeit der Aneignung und des Behaltens, die größere Neigung, beim geistigen Erfassen der Umwelt persönliche, subjektive Gründe mitsprechen zu lassen, die geringere Begabung und Neigung für alles Motorische. Eine Fülle von Beweisen, zu deren Unterstützung eine mit vielem Fleiß zusammengestellte und sehr anschauliche Ausstellung hergerichtet war, erläuterte die Ausführungen Sterns. Professor Cohn sprach über die Verschiedenheit der Geschlechter, die man beim gemeinsamen Unterricht an den badischen höheren Lehranstalten durch Erfahrung festgestellt hat. Seine Erfahrungen stützten sich auf eine Arbeitsumfrage des badischen Philologen-

vereins, auf eine neue Umfrage, die er selbst veranstaltet hat, und auf eigene Kenntnis des Unterrichts. Seine Ergebnisse stimmten im allgemeinen mit denen von Professor Stern überein. Auch er hat beobachtet, daß sich Höchstleistungen und unternormale Leistungen häufiger unter den Knaben finden, daß dagegen die Leistungen der Mädchen eine größere Homogenität zeigen; daß ferner die Mädchen leichtere, aber kritiklosere Lerner sind. Das Wesentliche wird von ihnen ebenso fest wie das Unwesentliche behalten. Im bildlichen Darstellen nach Vorlage leisten sie durch die Genauigkeit und Treue ihres Arbeitens Vorzügliches. Sie sind fleißiger und erfüllen ihre Pflichten selbstverständlicher, gehen freilich über das pflichtmäßig Geforderte auch seltener hinaus. Der Knabe zeigt dagegen fast durchweg Überlegenheit, wo es sich um Selbsttätigkeit, um konstruktives Schaffen handelt. Doktor Lipmann, der dritte Psychologe, sprach vor allen Dingen über die Methode seiner Feststellungen. Auch seine Ergebnisse deckten sich in der Hauptsache mit denen von Stern und Cohn. Er faßte sie dahin zusammen, daß 1. die Intervariabilität der männlichen Individuen bei der Mehrzahl der untersuchten Leistungen und Eigenschaften größer sei als die der weiblichen, und daß 2. die Überlegenheit der Knaben sich meist darin äußere, daß sie im übernormalen Viertel sich in der Mehrheit befinden, daß dagegen in den Fällen, in denen eine Überlegenheit der Mädchen zu konstatieren ist, diese darin in Erscheinung tritt, daß die Mädchen sich im unternormalen Viertel in der Minorität befinden.

Als 'Psychologin' sprach endlich Frau Lucy Hoesch-Ernst. Sie arbeitet mit der berühmten Befragungsmethode größerer Massen von Kindern, und zwar hat sie Erhebungen über 'Ideale der Kinder' angestellt, wie in neuerer Zeit ähnliche Erhebungen auch anderswo angestellt worden sind. Die Methode scheint viele Reize zu haben. Ihre Anwendung erfordert sicherlich einen ungeheuren Fleiß, und gewährt das Gefühl, wissenschaftlich gearbeitet zu haben, was doch nicht immer ganz zutrifft. Man stellt sich ein gewisses Schema auf, in das die Antworten einzuordnen sind, und dann hat man weiter nichts nötig als zu zählen und immer wieder zu zählen. Schon hat ein tapferer Schulinspektor in Würzburg es unternommen, nach dieser wunderbaren Zählmethode die Psyche seiner katholischen und protestantischen Schüler zu untersuchen, und hat z. B. gefunden, daß unter den katholischen fast noch einmal so viele sind, die sich ihre Ideale unter Personen aus der deutschen Geschichte suchen (Pharus, 4. Jahrgang 10. Heft). Ähnliche interessante Ergebnisse gab nun auch Frau Hoesch-Ernst kund. Sie hat in Kanada etwa 5500 Kinder befragen lassen. Wirklich interessant ist, daß ein Drittel aller Knaben und Mädchen ihre Mütter, nur 5,8 % Knaben und 4,3 % Mädchen ihre Väter als Ideale angaben. Gefährlich aber war, daß die Vortragende auf Grund der Antworten die weitestgehenden Schlüsse nicht nur für die Psyche der Knaben und Mädchen an sich, sondern auch für ihre Entwicklung in den einzelnen Altersstufen glaubte ziehen zu können. So hat sie gefunden, daß das Hauptalter der Freundschaften für das gleiche Geschlecht im 10. bis 11. Jahre mit rasch abfallender Kurve bei Knaben und Mädchen liege, und sie schloß daraus, daß dieses Alter besonders

für homosexuelle Neigungen disponiert sei. Es gelang nicht allen Zuhörern, solche Ergebnisse ernst zu nehmen, und in der Debatte wurde der Rednerin sowohl von Psychologen wie von Pädagogen aufs schärfste entgegengetreten. Die meisten lehnten die ganze Art der Untersuchung vollkommen ab. Es war gesagt worden, daß die Frage nach dem Ideal von den Lehrerinnen ohne jede Suggestion an die Tafel geschrieben worden war. Gut, aber ob nicht die Kinder schon, bevor die Frage an sie herantrat, unter irgendeiner Suggestion standen? Was hatten die Kinder kurz vorher erlebt, was hatten sie durchgenommen? Man stelle sich vor, daß in einer deutschen Schule ein Lehrer, der gut erzählen kann, seinen Jungen, die mit leuchtenden Augen zuhören, von Siegfried erzählt. Wird nicht, wenn sie am nächsten Tage nach dem Ideal gefragt werden, der allergrößte Teil von ihnen Siegfried angeben? So werden die Antworten im einzelnen überall von Tausenden von Zufälligkeiten abhängen und fehlerhaft sein. Kann man erwarten, daß man dadurch ein richtiges Gesamtergebnis erhält, daß man sehr viele der Einzelfehler zusammenzählt? Die ganze Befragungsmethode, die heute sehr beliebt ist und z. B. gern auch angewandt wird, um die Stellung der Kinder zu den einzelnen Fächern kennenzulernen, ist äußerst gefährlich.

Der Vortrag der Frau Hoesch-Ernst hatte eine scharfe Stellungnahme der Pädagogen gegen die Experimentalpsychologen hervorgerufen, der in der Debatte namentlich Oberlehrer Buchenau Ausdruck verlieh. Auch schon am Tage vorher, nach den Vorträgen von Stern und Cohn, war eine gewisse Opposition bemerkbar. Dr. Wyneken hatte rundweg erklärt, das wichtigste Ergebnis der Tagung scheine ihm die Eindämmung der Psychologie zu sein; sie könne für die Praxis immer nur regulativ, nie konstitutiv wertvoll sein. Diese Stellungnahme entsprach ganz der Stimmung, die heute auch weitere Kreise erfaßt und zu dem bekannten Protest der Universitätsprofessoren und der Begründung der neuen Zeitschrift 'Die Geisteswissenschaften' Anlaß gegeben hat. Mir scheint sicher, daß wir die fleißige Arbeit der Experimentalpsychologen mit Freuden begrüßen können, daß wir aber unbedingt dafür sorgen müssen, daß sie wirklich nur bei ihren Feststellungen bleiben, und daß wir es ganz und gar unsere Sache sein lassen, aus ihren Feststellungen die Schlüsse zu ziehen; und wir ziehen diese Schlüsse nur soweit, als sie für unsere Pläne, die nach Wertgesichtspunkten aufgestellt werden, brauchbar sind. Was nützt es z. B., wenn uns die Psychologen feststellen, was wir ja nebenbei längst wußten, daß die Mädchen für alles Motorische weniger Neigung zeigen? Nach der ganzen Art der Erziehung, der wir die Mädchen bisher unterworfen haben, der Erziehung, nach welcher Sittsamkeit, die oft gleichbedeutend mit Sitzsamkeit war, als höchstes Erziehungsideal galt, ist das doch nur zu natürlich. Haben wir nicht heute schon Schulen, auf denen die motorischen Neigungen der Mädchen ganz gewaltig gewachsen sind? Sie werden nach den neuen Lehrplänen noch viel mehr wachsen.

Die Experimentalpsychologen haben sich nur um die Vergangenheit zu kümmern, wir aber haben auch in die Zukunft zu blicken. Wir wissen, daß es uns not tut — und darauf wies ganz besonders Frau Dr. Kempf in ihrem Vor-

trage über die gegenwärtigen sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse in ihrer Bedeutung für die Mädchenerziehung hin —, auch die Mädchen schaffensfreudiger, selbständiger, beweglicher zu machen. Ziele also werden immer wir aufstellen, nicht die Psychologen. Wichtige Lehren aber können sie uns geben über die Art, wie diese Ziele zu erreichen sind. Und wenn Stern und Cohn übereinstimmend feststellten, daß das Entwicklungstempo für Knaben und Mädchen in erheblicher Weise ein ungleichartiges sei, so folgt daraus für uns, die wir doch nach Möglichkeit individualisieren wollen, daß die Koedukation immer nur ein Notbehelf der Praxis, nie ein Ideal sein kann. Der Unterricht wird unter ihr leiden, und das muß für uns entscheidend sein, mag man auch sonst von ihr, wie das ganz besonders in der Debatte von einer Mutter betont wurde, noch so wertvolle erziehliche Einflüsse erwarten. Das alles gaben auch Schulrat Wychgram und Fräulein Dr. Bäumer zu. Dennoch forderten sie, daß mit Rücksicht auf die Umstände in kleineren Orten, wo nur eine höhere Lehranstalt vorhanden sei, diese Knaben und Mädchen offenstehe. Sehr lebhaft sprachen sich beide gegen den sogenannten vierten Weg aus, Wychgram mit der seltsamen Begründung, daß auf dem Oberlyzeum kein Latein gelehrt werde. In geistvollen Ausführungen wies Fräulein Bäumer darauf hin, daß bei uns dem Unterricht noch eine viel zu ausschlaggebende Rolle zuerkannt werde, und daß der Erziehungszweck noch viel zu sehr vernachlässigt werde. Mit Rücksicht auf diesen scheint ihr die Gemeinschaftschule das vollkommnere Abbild des Lebens, für das erzogen werden soll, zu bieten. Sie trat daher auch am schärfsten für Koedukation überhaupt ein.

Über das zweite Thema: 'Schule und Haus' sprach als erster Redner Weimer. Er sprach ganz in der feinsinnigen und warmen Weise, die man vom Verfasser des 'Weges zum Herzen der Schüler' erwartet hatte. Er wandte sich vor allen Dingen an die Eltern und bat sie um Vertrauen und Offenheit der Schule gegenüber. Er wies aber auch nachdrücklich darauf hin, daß recht viele Mißerfolge der heutigen Erziehung auf Rechnung des Elternhauses zu setzen seien. Einen in Einzelheiten ganz außerordentlich interessanten Vortrag über die Schule und über das Haus, leider aber fast gar nicht über das Verhältnis beider zueinander, hielt dann Frau Schellenberg, die sich als Mutter von vier Söhnen vorstellte. Ihr Vortrag verlor sich daher ohne festes Ziel in eine endlose Fülle von Einzelbeobachtungen. Viele von ihnen waren sicherlich sehr wertvoll. Für uns Schulmänner war es doch recht interessant, von einer klugen Mutter, deren Söhne nur Durchschnittsbegabung haben, klar und deutlich ausgesprochen zu hören, daß die Schule durchaus nicht die Schüler überbürde, daß man vielmehr nur wünschen könne, daß sie ihre Anforderungen höher spanne, freilich nicht in der Form, daß sie ihre Arbeitsgebiete vermehre, sondern daß sie auf einigen Arbeitsgebieten Gründlicheres und Umfassenderes verlange. Interessant war uns auch die Klage, daß sich heute die meisten Eltern nicht einen Pfifferling darum kümmern, ob ihre Kinder wirklich zu tüchtigen und guten Menschen erzogen werden, sondern nur darum, daß sie die gewünschten Zeugnisse erhalten. Im ganzen schätzt Frau Schellenberg die Tätigkeit der Schule gering; nur auf dem

Gebiete des Unterrichts kann sie etwas leisten, auf dem Gebiete der Erziehung ist die Familie berufen, vor allem die Mutter, alles zu tun. — Denselben Faden spann Götze weiter. Laut forderten beide, daß man die Mutter wieder freimache für ihre natürliche Betätigung, auf daß sie lehre die Mädchen und wehre den Knaben. Beide Redner fanden wundervolle Worte für diesen Wunsch, aber freilich — was konnte ein pädagogischer Kongreß tun, ihn zu erfüllen? Sollte es nicht besser sein, wenn wir Schulmänner, statt daß wir klagend die Hände in den Schoß legen und warten, bis die sozialen Verhältnisse sich geändert haben, der Wirklichkeit offen ins Angesicht sehen und Hand anlegen, um zu retten, was zu retten ist? Es ist tatsächlich so, die Familie kümmert sich immer weniger um die Erziehung. Das wirtschaftliche Arbeitsfieber, das seit dem großen Kriege über uns gekommen ist, nutzt die Kräfte des Mannes bis zum Äußersten für Erwerbszwecke aus, nutzt auch, soweit es nur geht, die Frau aus. So wachsen die Kinder nicht mehr wie früher in der alles umfassenden Liebe und Hut des Hauses auf. Das gilt nicht nur für Volksschüler, sondern in großem Maße heute auch für Schüler höherer Lehranstalten. Der Staat aber hat unendlich großes Interesse daran, daß sie nicht erziehungslos bleiben. Da muß die Schule helfen, sie muß außer dem Unterricht dafür sorgen, daß sich an allen Anstalten ein blühendes Schulleben entwickelt. Jugendpflege tut nicht nur unseren Schulentlassenen, sondern fast ebensosehr unsern Schülern und Schülerinnen not. Durch Wandern und Spielen, Schwimmen und Werkarbeiten, Theaterspiel und Musizieren, Lesen und Vorträge muß in jeder Schule daher ein Gemeinschaftsleben entwickelt werden, in dem nicht nur unmerklich etwas vom Geiste des Lehrers und seiner Herzensgüte auf die Schüler überströmt, sondern in dem sich vor allem diese gegenseitig erziehen. Daß gerade das letztere ein außerordentlich wichtiges Stück aller Jugendpflege ist, wird leider viel zu oft vergessen. Schade, daß von dieser wichtigen Jugendpflege, diesem Schulleben in keinem der drei Vorträge gesprochen worden ist.

MOLTKES BRIEFE AUS DER TÜRKEI ALS ERLÄUTERUNG ZU XENOPHONS ANABASIS

Von Gustav Lauteschläger

Vor mehr als 70 Jahren, am 5. Januar 1841, schrieb kein Geringerer als Karl Ritter das Vorwort zur ersten Auflage einer Sammlung von 'Briefen über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835—1839', deren Verfasser ein Hauptmann Helmuth von Moltke war. — Heute wissen wir, daß jener Hauptmann im preußischen Generalstab später nicht nur 'der Führer, der unserer Armee den Ruhm der Unüberwindlichkeit geschaffen hat, sondern der Mitbegründer und Mitschmieder unseres Deutschen Reiches' geworden ist.[1]) Damals, vor 72 Jahren, war Moltke ein noch unbekannter Mann, für den aber schon die Tatsache, daß ein so hervorragender Gelehrter wie Karl Ritter die Ausgabe seiner Briefe aus der Türkei einleitete, eine Auszeichnung und eine Empfehlung bedeutete.

'Die Briefe', so urteilt Ritter im Vorwort (S. III und IV), 'enthalten so 'viel ganz neue Beobachtung und frischeste Darstellung von Land und Volk, 'sowie des merkwürdig selbst Erlebten, daß ihre Veröffentlichung nur als eine 'sehr erfreuliche Erscheinung betrachtet werden kann. . . . Man sieht, wie der 'Herr Verfasser, von einer absichtslos unternommenen Wanderung zu seiner 'Belehrung an den herrlichen Bosporus, dort, durch die Zeitumstände und seine 'eigene militärische Ausbildung begünstigt, eine einflußreiche Stellung für eine 'innere Organisation des Heeres im Orient gewinnt und infolge dieser eine 'seltene Gelegenheit zu Beobachtung und Erfahrungen, zu Entdeckungen und 'Unternehmungen der mannigfachsten Art findet, zumal in den Ländern der 'Türken, Turkmenen, Araber und Kurden, am oberen Euphrat und Tigris, 'welche wohl nicht so bald ein zweites Mal sich wiederholen möchte.' Ritter weist mit Recht darauf hin, inwiefern 'die anspruchslose, aber gehaltreiche 'Schrift einen reichen Gewinn auch für die geographische Wissenschaft und 'ihre wahrhaft glänzende Erweiterung' bedeutet (S. IV—VI).

Noch ausführlicher wird die schriftstellerische Tätigkeit Moltkes gewürdigt in der Ausgabe der 'Türkischen Briefe', die als achter Band von Moltkes 'Gesammelten Schriften und Denkwürdigkeiten' erschienen und von Gustav Hirschfeld mit einer ausgezeichneten Einleitung versehen worden ist. Wir können ihm nur zustimmen, wenn er also urteilt: 'Man darf es aussprechen,

[1]) Worte Kaiser Wilhelms II. am 90. Geburtstag des Feldmarschalls (vgl. Gesammelte Schriften I 307).

'daß dieses Werk für den Menschen wie den Schriftsteller auch dann noch 'zeugen wird, wenn die Ereignisse, die uns seinen Namen über alles teuer ge- 'macht, ja die Zustände, die er hat herbeiführen helfen, einer fernen abge- 'schlossenen Vergangenheit angehören werden' (S. XV).[1]) Allerdings 'steht noch 'heute die Verbreitung dieses Buches in keinem Verhältnis zu seinem Werte. 'Die Erkenntnis scheint noch nicht durchgedrungen zu sein, daß diese Briefe 'zu den klassischen Werken unserer Literatur gehören' (S. XIII).

Ich muß der Versuchung widerstehen, dieses Urteil, dem ich vollständig beistimme, ausführlich zu begründen, und begnüge mich mit dem Hinweis, daß Gustav Hirschfeld in der Einleitung zu Band VIII der 'Gesammelten Schriften Moltkes' und Chr. Belger in einem Aufsatz (im 53. Band der Preußischen Jahrbücher von 1883) insbesondere 'Moltkes Verdienste um die Kenntnis des Altertums' nachgewiesen und gewürdigt haben.

'Es ist merkwürdig', schrieb Moltke selbst in einer Schilderung seines Lebens (Ges. Schr. I 24 f.), 'wie unbekannt das Europa so naheliegende und 'für die Kulturgeschichte so wichtige Kleinasien in seinem Innern bis in die 'neueste Zeit geblieben ist. Die von mir zurückgelegten Ritte haben eine Aus- 'dehnung von 1000 Meilen und führten hauptsächlich in Gegenden, welche der 'Reisende damals und auch jetzt wieder nur im Gefolge einer bewaffneten 'Macht betreten kann, in das Gebiet der Kurden, der Awscharen und in die 'mesopotamische Wüste'. Wer, durch diese und ähnliche Stellen der 'Türkischen Briefe' angeregt, es unternimmt, Moltkes Wander- und Kriegsberichte daraufhin zu prüfen, was in ihnen etwa zur Erläuterung von Xenophons Denkwürdigkeiten ermittelt werden könnte, wird zu seinem Staunen finden, daß sie in dieser Beziehung eine Fülle von überaus wissenswerten Tatsachen und fesselnden Darstellungen, von Schilderungen von Land und Leuten und Erzählungen eigener Erlebnisse seltsamster Art enthalten; und er wird nicht müde werden, immer und immer wieder neue Stellen aufzuspüren, die oft geradezu eine deutsche Erläuterung zum griechischen Wortlaut der Anabasis bilden. Dabei möchte ich von vornherein darauf hinweisen, daß die Strecken, die Moltke sicherlich oder wahrscheinlich auf den Spuren Xenophons gewandelt ist, nicht sehr lang und zahlreich sind. Es kommen eigentlich nur in Betracht der Weg von Konieh, dem Ikonion Xenophons, bis zu den Taurusübergängen und die Gebiete am Oberlauf des Tigris zwischen Mossul und den Ländern westlich des Wansees. Aber die Schilderungen von Land und Leuten weisen auch da, wo nicht die eben genannten, sondern benachbarte oder gar entlegene Gebiete in Betracht kommen, so viele Ähnlichkeiten oder wenigstens auffallende Beziehungen zwischen Moltke und Xenophon auf, daß ein gründlicher Vergleich eine fesselnde und lohnende Arbeit ist. —

Ein seltsames Schicksal hat den preußischen Generalstabsoffizier an die Wasser des Euphrat und Tigris und in die unwirtlichen Gebirge des Kurden-

[1]) Die Seitenangaben beziehen sich auf die 6. Auflage der 'Gesammelten Schriften'. Berlin, Mittler & Sohn 1883.

lands geführt. Ein unwiderstehlicher Wandertrieb veranlaßte den damals 35jährigen Hauptmann von Moltke, im Herbst 1835 eine Reise nach dem südöstlichen Europa zu unternehmen; er hatte die Absicht, 'nur etwa drei Wochen in Konstantinopel zu verweilen und dann über Athen und Neapel zurückzukehren' (S. 25). Die Umstände fügten es anders. Im Herbst 1835 hatte Moltke Berlin verlassen — und erst nach vier Jahren, im Herbst 1839, langte er wieder in der Heimat an; nach Griechenland und Italien war er überhaupt nicht gekommen, hatte dafür aber in diesen vier Jahren so vieles gesehen und erlebt, daß es uns nicht wundert, wenn er alle die mannigfachen Eindrücke in nicht weniger als 67, meist an seine Mutter gerichteten Briefen niedergelegt hat. Für uns kommen lediglich die Briefe in Betracht, die er aus der asiatischen Türkei vom März 1838 bis zum September 1839 geschrieben hat. Denn diese $1^1/_2$ Jahre hat Moltke im Innern Kleinasiens zugebracht, als Ratgeber und militärischer Begleiter des türkischen Generals Hafiß-Pascha. In dieser Eigenschaft hat er die verschiedensten Gegenden Kleinasiens kennen gelernt in einer Weise wie wohl wenige Europäer vor und nach ihm, und war schließlich als Teilnehmer an der Schlacht bei Nisib Zeuge eines entscheidenden Kampfes, den die türkische Taurusarmee verlor gegen die Truppen des Vizekönigs von Ägypten unter dem Oberbefehl Ibrahim-Paschas. Mit der ausführlichen Darstellung jener Schlacht, ihrer Vorbereitung, ihres Verlaufs und ihrer Folgen schließt die Reihe jener Briefe. Sie beginnt mit der Schilderung der Umstände, unter denen Moltke auf Veranlassung des Sultans Konstantinopel verließ, um sich ins Hauptquartier der Taurusarmee zu begeben.

Bezeichnend ist — und könnte zu einem ausführlicheren Vergleich verlocken — die Art und Weise, wie Xenophon sowohl wie Moltke dazu gekommen sind, als Ausländer im Dienst asiatischer Herrscher an kriegerischen Unternehmungen seltsamster Art teilzunehmen und dabei eine wichtige, ja führende Rolle zu spielen. Von entscheidender Bedeutung für Moltke war der Tag, an dem er vom Großherrn selbst in Audienz empfangen wurde; *συνεστάθη Κύρῳ*, so heißt es in der Anabasis von Xenophon (III 1, 8), als er durch Vermittlung seines Gastfreundes Proxenos dem Perserprinzen vorgestellt wurde. — 'Se. Hoheit', so berichtet Moltke von seinem Empfang bei Sultan Mahmud II., 'geruhte, mit mir von meinen Arbeiten zu sprechen, ging in mehrere Details ein und setzte hinzu, daß ich ihm *inschallah*, «so Gott will» noch fernere Dienste leisten solle', — *καὶ ὁ Κῦρος συμπρουθυμεῖτο μεῖναι αὐτόν, εἶπε δὲ ὅτι ἐπειδὰν τάχιστα ἡ στρατεία λήξῃ, εὐθὺς ἀποπέμψει αὐτόν* (III 1, 9). — Moltke hat sich, so wenig wie Xenophon, träumen lassen, wie lange er der Heimat fernbleiben und was er alles im fremden Lande erleben werde.

Die Art und Weise, wie Kyros, nach Xenophons Schilderung, durch besonders sinnig ausgewählte Geschenke, namentlich durch kostbare Waffen, seine Freunde erfreute, erinnert an die Auszeichnung, deren Hauptmann von Moltke teilhaftig wird, als ihm vor seiner Abreise nach Kleinasien der Sultan 'einen Paschasäbel mit schöner Damaszenerklinge' schenkte (208). Und wie Xenophon unmittelbar an die Erzählung von dem Tod des Kyros (I 9) eine ausführliche Charakteristik

des ritterlichen Perserprinzen anschließt, so benutzt Moltke, als er bei der Rückkehr aus dem Innern Kleinasiens das Grab des mittlerweile verstorbenen Großherrn besucht, diesen Anlaß, um in einem glänzend geschriebenen Brief das Wesen und die Leidensgeschichte dieses eigenartigen Mannes zu schildern. Bei beiden Fürsten berührt uns seltsam die Art und Weise, wie sie, die Asiaten, die Gewalthaber orientalischen Gepräges, dem 'Fremden', dem 'Europäer' gegenüber gesinnt sind: *ξένος* — Gjaur — Franke! Man erinnere sich der Rede, die Kyros nach der nächtlichen Musterung in Babylonien an die griechischen Offiziere hält, *ὑμᾶς νομίζων ἀμείνους καὶ κρείττους πολλῶν βαρβάρων*, und vergleiche damit, was Moltke über die Behandlung der 'Fremden' durch die Türken zu berichten weiß (435). 'Wenige Europäer werden unter so günstigen Verhältnissen in der Türkei aufgetreten sein wie wir', schreibt Moltke; er meint damit sich und die anderen drei preußischen Offiziere, die etwa gleichzeitig mit ihm in türkische Dienste getreten waren; 'die ersten Würdenträger des Reichs 'waren von der größten Aufmerksamkeit, sie erhoben sich bei unserem Eintritt, 'wiesen uns den Platz auf dem Diwan an ihrer Seite an und reichten uns ihre 'Pfeifen zum Rauchen; die Obersten räumten uns den Vortritt ein, die Offiziere 'waren noch leidlich höflich, der gemeine Mann aber machte keine Honneurs 'mehr, er gehorchte, aber er grüßte nicht, und obwohl bei besonderen Gelegen-'heiten die Wachen ins Gewehr treten mußten, so wagte man doch nicht, von 'obenher den Grundsatz allgemein auszusprechen, daß der türkische Militär 'einem Gjaur Achtung zu bezeigen habe. Wir waren nur höchlich ausgezeich-'nete Individuen einer äußerst gering geschätzten Kategorie.' — Man vergleiche damit den selbstbewußten Stolz eines Xenophon und die an Verachtung grenzende Geringschätzung, die er, der vornehme Vertreter der *ἄνδρες Ἕλληνες*, den 'Barbaren' gegenüber an den Tag legt. Zwar haben auch nicht alle die griechischen Söldnerführer die Erwartungen des Kyros erfüllt, und es mag unter ihnen manch dunkler Ehrenmann gewesen sein. Denken wir an das Verhalten des Xenias aus Arkadien und des Pasion aus Megara, die in Myriandos desertieren, indem sie allerlei Wertsachen mitgehen heißen, *ἀπέπλευσαν ἐμβάντες εἰς πλοῖον καὶ τὰ πλείστου ἄξια ἐνθέμενοι* (I 4, 7). Mehr Zuneigung wie zu diesen seltsamen Glücksrittern fühlen wir zu Moltkes türkischen Kameraden, denen es bisweilen, wie es scheint, auch nicht an der Wiege gesungen worden war, daß sie im Tornister den Feldmarschallstab trügen. 'In Malatia', erzählt Moltke, 'besuchte ich einen meiner Stubenkameraden aus Karput, den Obersten der 'Artillerie, dem ich die gute Nachricht brachte, daß er Pascha geworden sei. 'Aus Freude versprach er, mir ein Paar Stiefel zu machen, indem er früher 'Paputschi oder Pantoffelmacher gewesen war und seine Kunst als Dilettant 'zuweilen noch fortsetzte' (230).

Im Griechenheer des Kyros ergab es sich von selbst, daß diejenigen, die die Fähnlein der griechischen Landsknechte zusammengebracht hatten, sie auch als Feldhauptleute führten. Daß der Perserprinz aber erledigte Offizierstellen an seine Freunde vergab, um sie hierdurch zu belohnen und sich zu verpflichten, wird mehrmals in der Anabasis erwähnt. Ähnliche Verhältnisse

herrschten, wie es scheint, bei den türkischen Truppen Kleinasiens, denen Moltke zugeteilt war. 'Diese Truppen bestanden', erzählt er, 'zur größeren Hälfte 'aus Rediffs, d. h. Landwehren, gebildet aus eben ausgehobenen Mannschaften, 'die schnell etwas von der europäischen Taktik lernen mußten, und aus Offi-'zieren, die, nach Gunst gewählt, nicht die geringste Kenntnis ihres Standes 'besaßen.' Wir wundern uns deshalb nicht, wenn Moltke den 'gänzlichen Mangel an tüchtigen Offizieren' beklagt, allerdings auch feststellt, daß 'der Geist des Heeres bei den ägyptischen Truppen Ibrahim Paschas um nichts besser war' (402). —

Beiden kriegerischen Unternehmungen, dem Feldzug des türkischen Hafiß-Pascha, dessen Ratgeber Moltke war, und dem Zug des Kyros gegen seinen Bruder Artaxerxes, ist das Merkmal gemeinsam, daß die Vorbereitungen möglichst geheim betrieben wurden; denken wir an den mehrfach wiederkehrenden Ausdruck *ἐλάνθανεν αὐτῷ τρεφόμενον στράτευμα* und an die Begründung, *ὅπως ὅτι ἀπαρασκευότατον λάβοι βασιλέα.* Kyros erwartet — wie Hafiß-Pascha — 'die Ankunft der übrigen Korps' (404) und gebraucht den mißtrauischen Freunden und Gegnern gegenüber einen 'Vorwand', *πρόφασιν ἐποιεῖτο*; Hafiß findet ihn 'in einigen Plänkeleien der Araber' (404), Kyros *ὡς Πισίδας βουλόμενος ἐκβαλεῖν ἐκ τῆς χώρας.*

Kaum ist Kyros mit den bis dahin gesammelten Truppen aufgebrochen, da gerät der Vormarsch auch schon ins Stocken, weil der den Soldaten zugesicherte Sold nicht ausgezahlt wird.[1]) Auch Moltke schildert uns, wie die Truppen der ägyptischen Armee Ibrahims darunter leiden, daß 'nicht weniger als 18 Monate Sold rückständig waren' (403), und er bezeugt ausdrücklich, daß ein Teil dieser Truppen 'sich ergab gegen Zusicherung ihres rückständigen Soldes und sogar Dienste bei ihnen, den Gegnern, nahm' (404); es ist also derselbe Vorgang, der sich nach der Schlacht bei Kunaxa abspielt, als der thrakische Söldnerführer Miltokythes mit seinen Landsleuten als Überläufer auf die Seite des Großkönigs, des seitherigen Gegners, tritt (II 2, 6). Das unwürdige Verhalten einiger türkischer Heeresteile nach der verlorenen Schlacht bei Nisib veranlaßt Moltke zu dem berechtigten Tadel: 'Diese schmähliche Desertion wirft ein Licht auf die hiesigen Zustände, schlimmer als alle verlorenen Schlachten.' Daß durch solche Überläufer die Absichten des Gegners und die Stärke seiner Streitkräfte rascher und zuverlässiger ermittelt werden als durch 'die schönen Nachrichten der eigenen Kundschafter', bestätigt Moltke (405) ebenso ehrlich wie Xenophon, der ausdrücklich bekennt, daß es *οἱ αὐτομολήσαντες παρὰ μεγάλου βασιλέως πρὸ τῆς μάχης* waren, die Kyros über die Stärke und Stellung des feindlichen Heeres unterrichteten. —

Gewisse Grundzüge der Kriegskunst sind so alt wie die Geschichte des Krieges selbst. Daß man eine Stellung des Feindes dadurch unhaltbar macht,

[1]) Ich habe in der Beilage zum Jahresbericht des Ludwig-Georgs-Gymnasiums in Darmstadt, 1900, darauf hingewiesen, wie sich die Söldner des Kyros zweimal durch das wirksame Mittel eines regelrechten Streiks, also in einer ganz der Neuzeit entsprechenden Form, ihr Recht — und ihr Geld — verschaffen.

daß man sie an den Flügeln umgeht oder überhöht, ist eine Erfahrung, die die Griechen Xenophons ebenso erfolgreich zu benutzen verstanden wie die Kriegskundigen des XIX. und XX. Jahrh. Eine ganze Anzahl von Gefechten der 10000 nimmt fast den gleichen Verlauf wie die von Moltke geschilderten Kämpfe in den Bergen von Kurdistan. Erinnern wir uns, welche Rolle bei Xenophon stets die rechtzeitige Besetzung wichtiger Höhen spielt, das *προκαταλαμβάνειν*. — *Οὐκ ἔστι παρελθεῖν, εἰ μὴ τούτους ἀποκόψομεν* (IV 3, 39) erklärt ganz richtig Cheirisophos, als er Xenophon rufen läßt, um ihm zu zeigen, daß nur durch eine geschickte Umgehung die Feinde zum Verlassen ihrer Stellung gezwungen werden können. Auch beim Einmarsch ins Karduchenland fürchten die Griechen *τὴν ὑπερβολὴν τῶν ὀρέων, μὴ προκαταληφθείη* (III 5, 18). Mehrmals wird der Weitermarsch überhaupt erst dadurch möglich, daß die Griechen den Feinden zuvorkommen in der Besetzung einer Anhöhe: *φθάνουσιν ἐπὶ τῷ ἄκρῳ γενόμενοι τοὺς πολεμίους* (III 4, 49). Gelingt dies nicht, so werden sie von den Feinden *ἀπὸ τοῦ ὑψηλοῦ* beschossen und erleiden starke Verluste. — Klingt es nun nicht, als ob eine Anabasisstelle ins Deutsche übersetzt sei, wenn uns Moltke in einem Brief über den Zug gegen die Kurden folgendes berichtet: 'Wir gelangten an ein großes Dorf, dessen Bewohner nicht geflohen 'waren; sie standen vielmehr auf den flachen Dächern ihrer Häuser, feuerten 'schon aus der Ferne auf uns und riefen, wir möchten nur näher kommen. Das 'Dorf lag etwa 200 Fuß hoch am Fuße einer steilen Felswand; ich schlug auf 'Befragen vor, mit Tirailleurs das Dorf links zu umgehen, wo ein Hügelrücken 'und Bäume uns gegen sein Feuer deckten, dann die Felswand zu ersteigen 'und so von oben herab das Dorf zu stürmen, wodurch den Einwohnern jeder 'Rückzug abgeschnitten werde; denn sonst hätte man sie morgen noch einmal 'zu bekämpfen. — Die Tirailleurs gingen unverzagt vor, und bald standen wir 'den Einwohnern über den Köpfen; ein Hagel von Schüssen vertrieb sie von 'ihren flachen Dächern, und mit Schrecken sahen sie ihren Rückzug bedroht. 'Jetzt ging es mit Allah! Allah! in das Dorf hinab; viele Flüchtlinge wurden 'mit dem Bajonett niedergestoßen, andere entkamen auf Umwegen' (289).

Einer der Briefe Moltkes erzählt ausführlich von der Belagerung eines Kurdenschlosses. Auch diese Schilderung weist überraschend viel Ähnlichkeiten mit einigen Stellen der Anabasis auf. Im 7. Kapitel des 5. Buches handelt es sich um die Erstürmung einer Feste der Taochen. Dabei gilt es, einen von den feindlichen Geschossen bestrichenen Raum rasch zu überschreiten, *χωρίον, ὃ δεῖ, ὅταν λωφήσωσιν οἱ λίθοι, παραδραμεῖν*. Moltke macht es mit seinen türkischen Begleitern genau wie die Griechen: 'wir, ohne sonderlich zu verweilen, stolperten über Geröll und Steine fort und befanden uns bald in Sicherheit', *ἐν τῷ ἀσφαλεῖ*.

Eine geradezu verblüffende Ähnlichkeit weist in manchen Einzelheiten der Verlauf der beiden Hauptschlachten auf. Die Schlacht bei Kunaxa ist ein weltgeschichtliches Ereignis, während die zahlreichen Gefechte, die die Griechen auf dem Rückmarsch zu bestehen haben, an Bedeutung sich mit diesem Entscheidungskampf nicht messen können. Ebenso ist es die Schlacht bei Nisib, die

in ihrem für beide Teile nicht rühmlichen Verlauf den Rückzug der Türken veranlaßt hat. —

Es war am 20. Juni 1839, als das bei Nisib lagernde türkische Heer unter Hafiß-Pascha aus allerlei Anzeichen entnehmen konnte, daß Ibrahim, der ägyptische Gegner, es angreifen werde. 'Das Korps Hafiß-Paschas rückte deshalb 'schnell und mit Ordnung in seine Gefechtstellung, ungefähr 1000 Schritte 'vorwärts des Zeltlagers; wir erwarteten mit Zuverlässigkeit, daß wir an diesem 'Tage angegriffen werden würden' (405). — Wie schildert Xenophon den Vormarsch der Griechen? *Κῦρος ἐξελαύνει σταθμὸν ἕνα, συντεταγμένῳ τῷ στρατεύματι· ὥρετο γὰρ ταύτῃ τῇ ἡμέρᾳ μαχεῖσθαι βασιλέα.* — In der Erwartung des Angriffs beschreibt Moltke die Stellung der türkischen Armee. 'Sie lehnte 'sich rechts und links an nicht leicht zu ersteigende Höhen; die verschanzte 'Front war sanft einwärts gekrümmt. Wie ich die Fechtart der Orientalen kenne, 'waren eben diese Eigentümlichkeiten vorteilhaft. Das Gefecht dauert unter 'diesen Völkern nur wenige Stunden, der erste Anlauf entscheidet. Deshalb 'standen auch die zuverlässigsten Truppen in erster Linie.' — Wem kommen hierbei nicht die Worte des Kyros in den Sinn, in denen er den versammelten Offizieren erklärt, warum er die Griechen in erster Linie kämpfen lassen wolle? Auf Klearchs Frage, ob Kyros glaube, daß es überhaupt zum Kampf mit Artaxerxes kommen werde, hatte der Perserprinz stolz erwidert: 'Bei den Göttern, da Artaxerxes des Darius und der Parysatis Sohn und mein Bruder ist, so werde ich mich dieser Länder nicht ohne Kampf bemächtigen' (I 7, 9). Und Moltke hatte, als sein Pascha meinte, der Feind werde überhaupt nicht angreifen, geantwortet, Hafiß möge ihm 'die rechte Hand abhauen, wenn Ibrahim ohne eine Schlacht — *ἀμαχεί* — zurückginge' (407).

Vor Beginn der Schlacht bei Kunaxa ruft Kyros dem Klearch bekanntlich den Befehl zu, er solle das Heer gegen die Mitte des Feindes führen, da dort der König stehe; wir wissen, daß Klearch diesen Befehl nicht ausgeführt hat in der Besorgnis, seine rechte Flanke dadurch der Deckung durch den Fluß zu berauben. Ebenso weigert sich Moltke, einem Befehl Hafiß-Paschas entsprechend 'eine Stellung auf dem linken Flügel zu suchen, Front gegen die Brücke', und verlangt, da man seinen Anordnungen nicht folgen will, seine Entlassung. 'Es verstehe sich von selbst', läßt Moltke dem Pascha sagen, 'daß ich das Gefecht wie jeder andere Soldat mitmachen werde, daß aber meine Stellung als «Müsteschar» oder Ratgeber von Stund an aufgehört habe'. Es mutet einen seltsam an, solche Worte in der Stunde der Entscheidung aus dem Munde eines preußischen Generalstabshauptmanns einem türkischen Divisionskommandeur gegenüber zu hören. '*Καὶ ἄρχεσθαι ἐπίσταμαι*', hatte Klearch erklärt, als er es beim Streik der Söldner in Tarsus ablehnte, weiterhin Feldhauptmann zu sein, *στρατηγήσοντα ἐμὲ ταύτην τὴν στρατηγίαν μηδεὶς ὑμῶν λεγέτω*, oder gar die Führung der unzufriedenen Griechen auf dem Rückmarsch zu übernehmen (I 3, 15). —

Als bei Nisib Ibrahim Pascha von Ägypten — genau wie Moltke es vorhergesagt hatte — das türkische Heer angriff, da 'war die Bestürzung ebenso groß als kurz vorher die Sicherheit gewesen war' (409). Auch Xenophon be-

richtet, daß Kyros unmittelbar vor der Schlacht alle Vorsichtsmaßregeln vernachlässigte — *ἐπορεύετο ἠμελημένως* —, so daß wir es wohl verstehen, daß auf die Meldung des Pategyas *πολὺς τάραχος ἐγένετο* (I 8, 1). Der Mangel aufklärender Kavallerie, überhaupt jeder Marschsicherung, rächte sich auch hier. Und ähnlich wie beim griechischen Heer auf dem Zug durch Babylonien mitten in der Nacht, *περὶ μέσας νύκτας*, eine *ἐξέτασις* stattfand, wurden von Moltke die türkischen 'Brigaden bei Vollmondschein in ihrer neuen Position aufgestellt' (409). 'Vor Sonnenaufgang', erzählt Moltke, 'ließ der Pascha mich rufen, ritt die ganze Aufstellung entlang und war höchst zufrieden und glücklich'. So reitet auch Kyros unmittelbar vor dem Zusammenstoß der beiden Heere die Stellung seiner Truppen ab *παρελαύνων οὐ πάνυ πρὸς αὐτῷ τῷ στρατεύματι* (I 8, 14).

Vor der Schlachtreihe des persischen Heeres stehen die Sichelwagen, vor Ibrahims Stellung sind 'vierzig Geschütze dicht vor der Front aufgefahren'. Und wie Kyros zu früh frohlockt *προσκυνούμενος ἤδη βασιλεὺς ὑπὸ τῶν ἀμφ' αὐτόν*, so überschätzt auch Hafiß-Pascha die Wirkung der ersten Granaten, die die türkischen Geschütze auf Befehl des preußischen Hauptmanns Laue auf die feindlichen Reihen abgefeuert hatten; 'bei der Rückkehr empfingen wir die Glückwünsche des Paschas', berichtet Moltke.

'Es kam jetzt darauf an, schnell eine neue Front herzustellen'; es handelte sich also um einen ganz ähnlichen Stellungswechsel, wie ihn die Griechen vornehmen mußten, als König Artaxerxes Miene machte sie anzugreifen; *οἱ (μὲν) Ἕλληνες στραφέντες παρεσκευάζοντο ὡς ταύτῃ προσιόντος τοῦ βασιλέως καὶ δεξόμενοι* (I 10, 6).

Aber wie Kyros dem Klearch die Weisung, gegen die Mitte der feindlichen Stellung vorzugehen, *ἄγειν τὸ στράτευμα κατὰ μέσον τῶν πολεμίων*, zurief, so ruft jetzt Moltke, nachdem die Schlacht im Gang ist, 'dem Kommandeur des 'zweiten Regiments namentlich zu, fordert ihn auf, noch einmal vorzugehen, 'der Gegner ziehe sich schon zurück, es komme darauf an, nur noch eine halbe 'Stunde auszuhalten — alles umsonst; ... moralisch war die Schlacht schon 'verloren. ... Ein eigentliches Nahgefecht ist gar nicht vorgekommen. Die 'Infanterie feuerte in ungeheurer Entfernung, oft aus der Kolonne, das Gewehr 'in die Luft ab, die Kavallerie zerstreute sich, und bald löste sich alles auf'. *Οἱ βάρβαροι οὐκ ἐδέχοντο* — man könnte diese Worte auf die Haltung der Türken anwenden — *ἀλλὰ ἐκ πλέονος ἢ τὸ πρόσθεν ἔφευγον*. 'Denn sobald der Rückzug angefangen hatte, waren alle Bande der Disziplin gelöst.' — 'Wir 'mußten', erzählt Moltke weiter, 'auch diese Nacht noch mit unsern müden 'Pferden aufbrechen und marschierten den ganzen folgenden Tag ohne Lebens-'mittel für uns und ohne Gerste für die Tiere' — *ἄδειπνοι καὶ ἀνάριστοι*, wie es von den Griechen am Schluß des ersten Buches heißt.

'Mein Weg vom Schlachtfeld hatte mich durch unser altes Lager geführt, 'und ich ritt heran, um zu sehen, was aus meinen Leuten und Pferden ge-'worden war. ... Unsere eigene irreguläre Reiterei war die erste gewesen, 'die die Zelte plünderte, wobei sie von feindlicher Kavallerie gestört zu sein

'scheint.' Moltke trifft demnach dasselbe Schicksal wie die Griechen, als sie am Abend der Schlacht in ihr Lager zurückkommen und es vollständig ausgeplündert vorfinden: *τὰ πλεῖστα διηρπασμένα.* —

Einer Zeit wie der jetzigen, die entschlossen ist, im Kriegsfall Millionenheere aufzustellen, drängt sich immer mehr die Frage auf, ob und wie es möglich sein wird, diese riesigen Massen von Menschen und Tieren wochen-, ja monatelang unterzubringen und zu verpflegen. Xenophons Berichte über den Vormarsch nach Babylonien und den Rückzug der 10000 lassen uns erkennen, wie diese wichtige Aufgabe von Kyros selbst und nach seinem Tod von den Führern des verwaisten Griechenheeres gelöst wurde. Soweit es möglich war, wurde in Freundesland die Verpflegung der Truppen durch friedliche Vereinbarung mit den Bewohnern geregelt. Als den Griechen in Pylä die Vorräte ausgehen, müssen sie sich für teures Geld Weizen und Gerstenmehl im 'Bazar' — es ist dies die beste Übersetzung des Wortes *ἀγορά* — im persischen Lager kaufen, *ἀγοράζειν τὰ ἐπιτήδεια* (I 5, 10). Auch während der Verhandlungen mit Tissaphernes dreht es sich immer darum, wer den Griechen *ἀγορὰν παρέχειν*, Lebensmittel liefern, soll und will, die sie aber bar bezahlen sollen, *ὠνουμένους ἔξειν τὰ ἐπιτήδεια.* Auch beim Zug durch das Land der Kolcher und nach der Ankunft in Trapezunt werden sie auf diese Art verpflegt. — In ähnlicher Weise erzählt uns Moltke, wie auch die Türken sehr wohl zu unterscheiden wußten zwischen Freundes- und Feindesland. 'Die Kurden', berichtet er an einer Stelle, 'kamen ohne Furcht nach dem Bazar in unserm Lager, wo sie ihre Waren zum 'Verkauf brachten. Niemals hätte ich gedacht, daß bei einem Krieg in der 'Türkei mir die Saatfelder ein Hindernis beim Lagerabstecken sein würden, und 'doch war dies der Fall. Wir zogen durch befreundete Kurdendörfer und re-'spektierten die Saat, als ob es Teltower Rübenfelder wären; dies Verfahren ist 'sehr klug und nicht genug zu rühmen. Der Pascha hielt zuweilen vor einem 'Dorfe, bis der Zug vorüber war, damit niemand sich Erpressungen erlaube.' Werden wir durch diese Worte nicht erinnert an die Stelle im 1. Kapitel des IV. Buchs, wo Xenophon erzählt, wie die Offiziere sich an einem Engpaß aufstellten und den Soldaten widerrechtlich angeeignete Beutestücke abnahmen? —

'Ich kann nicht genug die Gewissenhaftigkeit rühmen', sagt Moltke an einer anderen Stelle seiner Briefe (297), 'mit welcher das kleine Korps Mehmet 'Paschas das Eigentum derjenigen Dörfer respektierte, die der Regierung treu 'geblieben waren; ein Bazar war im Lager eröffnet, auf welchem die Leute ohne 'Scheu ihre Waren feilboten; der Eintritt in die Dörfer war streng untersagt, 'um Unordnungen vorzubeugen, und fast litten unsere Pferde Mangel mitten 'unter wogenden Kornfeldern.' — Sobald aber das Gebiet als Feindesland angesehen und demgemäß behandelt wird, beginnen die Leute des Kyros ebenso wie die Mannschaften Hafiß Paschas zu plündern und zu brandschatzen. Kaum hat Kyros Phrygien verlassen und ist in Lykaonien einmarschiert, so erlaubt er den Griechen, das Land als feindliches Gebiet zu plündern, *τὴν χώραν διαρπάσαι ὡς πολεμίαν οὖσαν* (I 2, 19). Allerdings kostet solch eigenmächtiges

Fouragieren manchem der Griechen *ἐσκεδασμένων καθ' ἁρπαγήν* das Leben (III 5, 2). —

Für Kyros ist es bezeichnend, daß er während des Marsches durch Kleinasien stets Städte und größere Ortschaften als Rastorte wählt; es ist bekannt, daß Xenophon immer gewissenhaft berichtet, daß als Marschquartier eine *πόλις οἰκουμένη, μεγάλη καὶ εὐδαίμων* gewählt wurde. Auch Moltke betont stets den Wert guter Quartiere für die marschierende Truppe. —

Nachdem Kyros sein Heer bis Thapsakos gebracht hat, wirft er die Maske ab; er beruft die Anführer der Griechen zu einer Besprechung, *μεταπεμψάμενος τοὺς στρατηγοὺς τῶν Ἑλλήνων* — 'er konvoziert einen Diwan der Mollahs', sagt Moltke an einer Stelle (394) — und erklärt ihnen, der Marsch richte sich gegen den Großkönig. Von diesem Augenblick an ändert sich manches. Mit den schönen Friedensquartieren in den großen Städten ist es zu Ende; noch einmal gelingt es, bei einem dreitägigen Aufenthalt am Araxesfluß für reichliche Verpflegung zu sorgen, denn dort liegen *κῶμαι πολλαὶ καὶ μεσταὶ σίτου καὶ οἴνου*. Dann aber beginnen die *σταθμοὶ ἔρημοι*, die Märsche durch die Wüste, wie der Ausdruck sinngemäß übersetzt werden kann. Kein Wunder, daß Kyros den Marsch durch diese Durststrecken so viel als möglich beschleunigt, ja selbst Gewaltmärsche, *σταθμοὺς πάνυ μακρούς* (I 5, 7), ausführt, nur um an eine Wasserstelle oder an Weideplätze zu kommen, *ἢ πρὸς ὕδωρ ἢ πρὸς χιλόν*. Der blutige Tag von Groß-Nabas im südwestafrikanischen Feldzug hat uns gezeigt, daß es sich bei Erreichung und Behauptung einer Wasserstelle unter Umständen um Sein oder Nichtsein handelt.

Zum Vergleich diene der Brief Moltkes über seinen Ritt von Orfa nach Diarbekir, in dem auch er uns das Aussehen und die Bedeutung der Brunnen in dieser Steinwüste schildert. 'Die Lage aller Wohnorte ist unwandelbar durch 'das Dasein eines Brunnens bedingt und durch einen Cumulus bezeichnet.' An einer anderen Stelle, wo Moltke über die Araber spricht, heißt es: 'Die Aus-'dehnung der Wüsten Asiens und Afrikas, ihr glühender Himmel, ihr wasser-'armer Boden und die Armut der Bewohner waren zu allen Zeiten der Schutz 'der Araber gewesen. Die Herrschaft der Perser, der Römer und Griechen hat 'nur teilweise, vorübergehend, oft nur dem Namen nach bestanden, und noch 'heute führt der Beduine dasselbe Leben der Entbehrung, der Mühe und der 'Unabhängigkeit wie seine Vorväter, noch heute durchstreift er dieselben Steppen 'und tränkt seine Herde an ebendenselben Brunnen wie zu Moses' und Mo-'hammeds Zeiten.' —

Für den Soldaten auf dem Marsche ist es, soweit wir die Kriegsgeschichte verfolgen können, stets eine wichtige, ja bis auf den heutigen Tag oft eine Lebensfrage gewesen, wie er sich nachts gegen Nässe und Kälte schützt, wenn ihm die Wohltat der Ortsunterkunft aus irgendeinem Grunde nicht beschieden ist. Es wundert uns deshalb nicht, wenn wir sehen, wie vor 2000 Jahren schon die Unterbringung der Krieger in Zelten dieselbe Rolle gespielt hat wie bis heute und in alle Zukunft. Hören wir, wie Xenophon und Moltke über den Wert des Zeltlagers urteilen! Wer erinnert sich nicht der großen Rede, die

Xenophon kurz nach seiner Wahl zum Feldherrn an die versammelten Griechen hält? Er empfiehlt ihnen, um die Beweglichkeit der Truppe zu fördern, alle entbehrliche Habe, darunter auch die Zelte, zu verbrennen: *τὰς σκηνὰς συγκατακαῦσαι· αὗται γὰρ ὄχλον παρέχουσιν ἄγειν, συνωφελοῦσι δ' οὐδὲν οὔτε εἰς τὸ μάχεσθαι οὔτ' εἰς τὸ τὰ ἐπιτήδεια ἔχειν* (III 2, 27). — Und Moltke? 'Der Ge-'sundheitszustand', schreibt er im Lager in Kurdistan (292), 'ist vortrefflich; 'wir hatten gar keine Kranken, und das schreibe ich den Zelten zu; diese sind 'doch eine schöne Sache, und wenn man nicht mit einer halben Million zu Felde 'zieht, wird man sie gewiß auch bei unsern Heeren wieder einführen, denn zu 'Biwaks gehört ein Himmel wie der, welchen wir jetzt unter den grünen Bäumen 'dieses Gebirges haben, und selbst hier bauen die Truppen sich aus Zweigen 'wunderhübsche Baracken. Das Zelt schützt unten in der Ebene ebenso gegen 'die Glühhitze des Tages wie gegen den Tau der Nächte; allerdings vermehrt 'es den Train, aber man erhält dadurch Tausende von Soldaten in schlagfertigem 'Stande.'

Doppelt wichtig und schwierig wird die Frage der nächtlichen Unterkunft bei dem furchtbaren Marsch durch die verschneiten Gebirge von Armenien. Schon nach der ersten Nacht, in der der gewaltige Schneesturm einsetzt, *χιὼν πολλὴ γίγνεται*, wird beschlossen, statt zu biwakieren — das bedeutet hier *στρατοπεδεύεσθαι* — die Truppen in die umliegenden Dörfer in Ortsunterkunft zu schicken, *διασκηνῆσαι τὰς τάξεις καὶ τοὺς στρατηγοὺς κατὰ τὰς κώμας*. Beunruhigende Meldungen über verdächtige Feuer, die man in der Nacht gesehen haben wollte, veranlassen die Führer des griechischen Heeres aber, am folgenden Tage die zerstreuten Truppen wieder zusammenzuziehen, um wohl oder übel die nächste Nacht doch wieder unter freiem Himmel zuzubringen, *διαυθριάζειν*. Und nun kommt eine zweite noch furchtbarere Nacht, denn es fällt unermeßlich viel Schnee, *χιὼν ἄπλετος, ὥστε ἀποκρύψαι καὶ τὰ ὅπλα καὶ τοὺς ἀνθρώπους κατακειμένους· καὶ τὰ ὑποζύγια συνεπόδισεν ἡ χιών*. Mensch und Tier leiden also unter dem furchtbaren Unwetter, und nur Xenophons eigenes Beispiel vermag die halberstarrten Griechen zum Aufstehen zu bewegen.

Moltke berichtet uns an mehreren Stellen über beschwerliche Märsche und Erkundungsritte durch die verschneiten Gebirgsländer Kleinasiens. 'Es lag auf 'der Höhe sehr viel Schnee, und unsere kleine Karawane wanderte auf einem 'schmalen Steg, auf welchem der Schnee festgetreten war. Zu beiden Seiten 'waren ellentiefe Löcher, welche die Kamele mit ihren langen Beinen eingetreten 'hatten; wenn daher der nur einen Fuß breite Pfad verfehlt wurde und eins 'unserer Pferde oder Maultiere von diesem herunterglitt, so kostete es immer 'viel Mühe und Zeit, das Tier wieder herauszuziehen.' Erinnern wir uns hierbei des zweckmäßigen Rates, den der armenische Bürgermeister den Griechen gegeben hatte, als er ihnen empfahl, beim Marsch durch Schnee die Hufe der Tiere mit Säcken zu umbinden: *περὶ τοὺς πόδας τῶν ἵππων καὶ τῶν ὑποζυγίων σακία περιειλεῖν, ὅταν διὰ τῆς χιόνος ἄγωσιν· ἄνευ γὰρ τῶν σακίων κατεδύοντο μέχρι τῆς γαστρός* (IV 5, 36). Es mag den armen Griechen dabei ähnlich zumute gewesen sein wie Moltke, als er uns den Aufbruch der Taurusarmee schildert:

'Wahr ist es, daß wir das unglücklichste Wetter von der Welt haben. Seit wir 'Malatia verlassen haben, regnet es in Strömen, und noch kein Tag, an dem 'der Himmel wolkenlos gewesen wäre; ein Gewitter löst das andere ab, ein Guß 'folgt dem andern; die unbedeutendsten Bäche sind undurchfurtbar' — übrigens ein Wort, das man sich als Übersetzung von *ἀδιάβατος* merken sollte — 'und 'die Vegetation so zurückgehalten, daß die armen Pferde fast ohne Nahrung 'sind. Das Herbeischaffen von Lebensmitteln unterliegt den größten Schwierig-'keiten, und der Soldat, erschöpft vom tagelangen Waten im Kot oder Ersteigen 'von Bergen, hat nur Wasser und Zwieback zur Nahrung und schläft auf der 'nassen Erde ohne Obdach. Die Truppen aus Diarbekir sollten ihre Zelte von 'uns aus Malatia erhalten, aber schon auf dem ersten Marsch blieben unsere 'eigenen Zelte im Schnee und Kot stecken. Ströme von Regen, die uns bis auf 'die Haut durchnäßten, und ein starker Südwind hatten den noch drei bis sechs 'Ellen hohen Schnee so aufgelockert, daß wir unsere Pferde, indem wir sie am 'Zügel führten, nur kaum noch mit durchbrachten' (385). — Es ist nicht zu verwundern, daß die des Marsches im dichten Schneegestöber ungewohnten Griechen schwer zu leiden hatten; Xenophon berichtet ausführlich darüber und erzählt, daß manche seiner Leute sich die Zehen erfroren oder sich schwere Augenentzündungen zuzogen, *διεφθαρμένοι ὑπὸ τῆς χιόνος τοὺς ὀφθαλμούς* (IV 5, 12). In ähnlicher Lage mag Moltke gewesen sein, der Anfangs März in der Gegend von Tokat 'sich mitten im schönsten Winter befindet; nur einzelne 'Fichten schauten aus den weiten Schneeflächen heraus, und die Wege waren 'unbeschreiblich schlecht. Die Sonne schoß brennende Strahlen herab, und die 'Augen schmerzten so sehr, daß wir den Kopf trotz der Hitze in Tücher und 'Kappen hüllten' (217). Ein Jahr später unternimmt Moltke einen Erkundungsritt von Malatia nach dem Euphrat und überschreitet dabei den scharfen Gebirgsrücken des Munsur-Dagh, ebenfalls bei tiefem Schnee. 'Die Sonne schoß 'glühende Strahlen auf die endlos scheinende Schneefläche, was die Augen, be-'sonders bei der türkischen Kopfbedeckung, schrecklich blendete; ich folgte dem 'Gebrauch der Tartaren, Schießpulver unter die Augen zu schmieren, was eine 'große Erleichterung gewährt' (377). Und so könnte ich noch eine ganze Anzahl von Stellen aus Moltkes Briefen anführen, die sich wie eine Ergänzung zu Xenophons Schilderung von dem Marsch durch das beschneite Armenien lesen. —

Im Anfang des dritten Buches der Anabasis erklärt Xenophon sehr anschaulich die mißliche Lage, die *ἀπορία*, in der sich die ihrer seitherigen Führer beraubten Griechen befinden. In der großen Rede, in der Xenophon, mittlerweile zum Feldherrn erwählt, den gesunkenen Mut seiner Landsleute aufzurichten sucht, erwähnt er ausdrücklich als ein bedenkliches Marschhindernis die unüberschreitbaren Flüsse, die *ποταμοὶ ἀδιάβατοι*, tröstet die Griechen aber mit dem Hinweis, daß alle Flüsse, wenn sie auch fern von den Quellen unüberschreitbar sind, nach den Quellen hin seichter werden und schließlich nicht einmal mehr bis ans Knie reichen, *πρὸς τὰς πηγὰς διαβατοὶ γίγνονται οὐδὲ τὸ γόνυ βρέχοντες* (III 2, 22). Das dritte und vierte Buch berichtet uns aber wiederholt von den Schwierigkeiten, die der Übergang über die linken Nebenflüsse

des Tigris verursacht. An drei Stellen in Xenophons Anabasis werden nun die seltsamen Fahrzeuge erwähnt, die bis auf den heutigen Tag zur Beförderung von Waren und Menschen auf dem Euphrat und Tigris gebraucht wurden: die Keleks oder Schlauchflöße.

Moltke hat im Jahre 1856 bei einem Besuch im Britischen Museum in London die assyrischen Reliefdenkmäler gesehen und in einem Brief kurz erwähnt, auf denen dargestellt ist, wie mehrere Flüchtlinge, von feindlichen Bogenschützen verfolgt, auf aufgeblasenen Häuten einen Fluß durchschwimmen. Dabei mag er der Fahrten gedacht haben, die er selbst auf dem Tigris und Euphrat unternommen hat in einer Weise und Ausdehnung, wie wohl kaum ein anderer Westeuropäer vor ihm und nach ihm. Die Beschreibungen dieser zum Teil fast tollkühnen Kelekfahrten sind so fesselnd, daß sie zu den lesenswertesten Abschnitten von Moltkes Briefen gehören. Es würde zu weit führen, auch nur eine dieser ausführlichen Schilderungen wiederzugeben, und es mag genügen, wenn ich auf die Briefe Nr. 43, 48, 60 und 62 besonders aufmerksam mache. Man wird sich überzeugen, wie auch diese Berichte Moltkes geradezu als Erläuterung der drei Anabasisstellen dienen können und sicherlich unsern Sekundanern Eindruck machen werden.

Überhaupt sind es ja nicht nur die Schilderungen der kriegerischen Vorgänge und Ereignisse, bei denen sich so vielerlei Beziehungen zwischen Xenophon und Moltke nachweisen und auch im Schulunterricht verwerten lassen. Was Xenophons Anabasis ebenso anziehend und wertvoll macht wie Moltkes Briefe, sind die zahlreichen Betrachtungen und Bemerkungen kulturgeschichtlichen Inhalts. Versäumt es doch der philosophisch und geschichtlich gebildete Athener des V. vorchristl. Jahrh. ebensowenig wie der gelehrte preußische Generalstabshauptmann, bei der Schilderung der durchwanderten Gegenden allerlei Wissenswertes über Land und Leute mitzuteilen. Moltke entschuldigt sich in einem Briefe (Nr. 53) geradezu, daß er nicht ausführlicher die Stadt Kaisarieh schildere. 'Von den alten Trümmern Cäsareas', schreibt er, 'habe ich, ich will es nur gestehen, nichts gesehen; die Sorgen für die kleinen 'Bedürfnisse der Gegenwart überwiegen bei schnellen Reisen die antiquarischen 'Interessen, und Ruhe, Essen, Postpferde beschäftigen den Ermüdeten dann mehr 'als Säulenschäfte, Sarkophagdeckel und Inschriften.' Sonst aber pflegt er gewissenhaft alles zu berichten, was er zu ermitteln wußte über die Vergangenheit und Bedeutung der von ihm besuchten Stätten. — An einigen Stellen sei gezeigt, wie auch hierin Xenophon und Moltke ähnlich verfahren.

Kyros verweilt auf dem Marsch durch Phrygien einen Monat in Kelänä. Xenophon berichtet dabei von dem Schloß und dem großen Tier- und Jagdpark, der dort dem Perserprinzen gehörte, ebenso von der Quelle des Mäander und der Höhle des Marsyas. Moltke erwähnt bei der Schilderung seiner Reise von Malatia über Kaisarieh nach Konieh (Cäsarea — Ikonion) seinen Besuch in der Siebenschläferhöhle und beschreibt dann die eigenartige Salzgewinnung in jener Gegend; oder er schildert eine Höhle bei Orfa, um daran eine merkwürdige Betrachtung über das heilige Bild von Edessa anzuknüpfen.

Auf dem Marsch nach Thapsakos überschreitet das griechische Heer den Chalosfluß. Xenophon vergißt ebensowenig wie Moltke anzugeben, wie breit ein solcher Fluß ist, ob und wo eine Brücke über ihn führt und aus wieviel Jochen sie besteht. Der Chalosfluß ist *πλήρης ἰχθύων μεγάλων καὶ πραέων, οὓς οἱ Σύροι θεοὺς ἐνόμιζον καὶ ἀδικεῖν οὐκ εἴων* (I 4, 9). Moltke berichtet von der Stadt Orfa: 'Am Fuß des Kastells sammelt sich das Wasser mehrerer Quellen in 'zwei Bassins. In der klaren Flut schwimmt eine zahllose Menge von Karpfen, die 'niemand anrührt, weil sie heilig sind, und jeder, der davon ißt, blind wird' (243).

Kyros hat mit seinem Heer bei Thapsakos den Euphrat überschritten und zieht nun am linken Ufer des Flusses abwärts durch die arabische Wüste. Xenophon beschreibt diese Gegend: *ἐν τούτῳ τῷ τόπῳ ἦν ἡ γῆ πεδίον ἅπαν ὁμαλὲς ὥσπερ θάλαττα* (I 5, 1). — Moltke sagt von der Gegend von Orfa: 'Von hier 'abwärts gegen Süden fängt die Tschöll oder Wüste an, eine unabsehbare Fläche, 'in diesem Augenblick mit Grün bedeckt, bald aber verdorrt' (243). 'Von Orfa 'bis Diarbekir ist die traurigste Ebene, die man sich denken kann' (244). — An einer anderen Stelle nennt er die Wüste bei Orfa eine 'meerähnliche Fläche' (358), ein Ausdruck, der wie eine Übersetzung des Xenophontischen *ὁμαλὲς ὥσπερ θάλαττα* klingt. — Wieder ein anderer Brief handelt von einem 'Kara-'wanenzug durch die Wüste von Mesopotamien' (Nr. 43). 'Während fünf Tagen 'durchzogen wir die Tschöll oder Wüste des nördlichen Mesopotamien, ohne 'irgendeine menschliche Wohnung zu erblicken. Du mußt Dir die Wüste nicht 'als eine Sandscholle, sondern wie eine unübersehbare grüne Fläche denken, 'welche nur hin und wieder sanfte Terrainwellen zeigt; die Araber nennen sie '«Bahr», das Meer, und die Karawanen steuern in schnurgerader Linie vorwärts, 'indem sie sich nach künstlichen Hügeln richten, welche wie große Hünen-'gräber sich über die Fläche erheben. Diese Hügel zeigen an, daß hier früher 'ein Dorf stand und folglich ein Brunnen oder eine Quelle sich befinde; aber 'die Hügel liegen oft sechs, zehn bis zwölf Stunden auseinander, die Dörfer 'sind verschwunden, die Brunnen trocken und die Bäche bittersalzig. Noch einige 'Wochen später, und diese grüne Ebene, welche jetzt ein reichlicher Tau nährt, 'ist nichts als eine von der Sonne versengte Einöde; das üppige Gras, welches 'uns jetzt bis an die Steigbügel reicht, ist dann verdorrt und jedes Wasser ver-'siegt' (263).

Xenophon berichtet von dem Wildreichtum der arabischen Wüste. Von den Tieren, auf die die griechischen Reiter Jagd machten, erwähnt er: wilde Esel, Strauße, Gazellen und Trappen (I 5, 1—3). Von den Trappen weiß er zu erzählen, daß sie, wenn man sie aufjagt, nach kurzem Flug sich wieder niederlassen wie die Rebhühner; *τὰς ὠτίδας, ἄν τις ταχὺ ἀνιστῇ, ἔστι λαμβάνειν· πέτονται γὰρ βραχὺ ὥσπερ πέρδικες καὶ ταχὺ ἀπαγορεύουσιν.* — Und Moltke? 'Die Jagd ist belohnend in der Tschöll; zahllose Gazellen durchstreifen sie, 'und Fasanen und Rebhühner verbergen sich in dem hohen Grase. Am dritten 'Marschtag waren wir damit beschäftigt, einigen Trappen nachzusetzen, die sich 'schwerfällig emporschwingen und auf kurze Entfernung wieder einfallen' — wieder ein Satz, der wie eine Übersetzung der griechischen Stelle lautet (267).

Xenophon beschränkt sich bei der Erwähnung des Pflanzenwuchses auf die Feststellung, daß zwar wohlriechende Kräuter und Sträucher, aber keine Bäume vorhanden waren: *δένδρον οὐδὲν ἐνῆν.* — Moltke schreibt: 'In dem 'ganzen oberen Teil von Mesopotamien, der Steinwüste, findest Du keinen Baum, 'keinen Busch, nicht so viel, um ein Schwefelholz zu schnitzeln.' —

Während der Verhandlungen zwischen Klearch und dem Großkönig, nach der Schlacht bei Kunaxa, kommt das griechische Heer an Gräben und Kanäle, die so wasserreich sind, daß sie nur auf Brücken überschritten werden können. Wo keine Brücken vorhanden sind, werden Palmbäume gefällt und als Brückenbalken benutzt. Als den Zweck dieser Gräben bezeichnet Xenophon das *ἄρδειν τὸ πεδίον*, die Berieselung des Landes. Moltke schildert nach seiner Ankunft in Mossul, das er in einer aufregenden Fahrt auf Schlauchflößen (Keleks) erreicht hat, sehr anschaulich, durch welche Vorrichtungen das Wasser des Tigris emporgehoben wird, 'um das belebende Element über die Gärten und Felder 'zu verteilen' (257). Zufällig erwähnt er an dieser Stelle auch die Palmen. 'Über das Gewirr von kleinen Lehmhütten erheben sich schlank und hoch einige 'Palmen, die letzten der Wüste; sie gleichen einem zum Baum herangewachsenen 'Schilfrohr, sie sind der rechte Typus des Südens und scheinen die Araber zu- 'traulich und glauben zu machen, daß sie sich zwar hoch im Norden, aber doch 'noch im Lande des Weihrauchs befinden.' Denken wir hierbei an Xenophons Worte: *ἅπαντα ἦσαν εὐώδη ὥσπερ ἀρώματα* (I 5, 1).

Ich möchte nicht unterlassen, ausdrücklich zu betonen, daß die Gebiete Arabiens, die das Griechenheer durchzogen hat, nicht dieselben sind wie die, die Moltke beschreibt. Es ist vielmehr merkwürdig, daß verschiedene Teile Arabiens von den beiden Schriftstellern fast mit denselben Worten beschrieben werden, und daß Moltkes Worte demnach berechtigt sind: 'Kein Volk hat 'vielleicht Charakter, Sitte, Gebräuche und Sprache so unverändert durch Jahr- 'tausende und durch die allerverschiedensten Weltverhältnisse bewahrt wie die 'Araber. Als unstete Hirten und Jäger streiften sie in wenig gekannten Einöden 'umher, während Ägypten und Assyrien, Griechenland und Persien, Rom und 'Byzanz entstanden und verfielen. Aber durch einen Gedanken begeistert 'schwangen sich ebendiese Hirten plötzlich empor und machten sich auf lange 'Zeit zu Beherrschern des schönsten Teils der alten Welt und zu Trägern der 'damaligen Gesittung und Wissenschaft. Hundert Jahre nach dem Tode des 'Propheten geboten seine ersten Anhänger, die Sarazenen, vom Himalaja bis 'zu den Pyrenäen, vom Indus bis zum Atlantischen Meere. Aber das Christen- 'tum, die höhere geistige und materielle Vervollkommnung, welche es hervorrief, 'und die Unduldsamkeit selbst, die seine erhabene Moral hätte ausschließen 'sollen, trieben die Araber aus Europa; die rohe Gewalt der Türken verdrängte 'ihre Herrschaft im Orient, und die Kinder Ismaels sahen sich zum zweiten 'Male hinausgewiesen in die Wüste' (258).

Diese Betrachtungen über die Araber schrieb Moltke in Mossul nieder, der Kurdenstadt am Tigris, wo sich bis auf den heutigen Tag die uralten Karawanenstraßen von Syrien und dem Mittelländischen Meer nach Persien und die

von Konstantinopel und dem Schwarzen Meer nach dem Persischen Golf und Indien kreuzen. 'Mossul gegenüber', berichtet Moltke, 'verfolgt man mit den 'Augen ganz deutlich einen noch 10 bis 25 Fuß hohen Wall von wohl einer 'Meile im Umfang, welcher das alte Niniveh umschlossen haben soll' (256). Die Trümmerstätte der alten Assyrerstadt nennt Xenophon (III 4, 10—12) Mespila; er kannte also schon nicht einmal mehr den ursprünglichen Namen der erst 200 Jahre vorher zerstörten Stadt. — Moltke hat das Trümmerfeld von Niniveh selbst nicht besucht, sonst hätte er vielleicht die seltsamen Maßangaben Xenophons über die denkwürdige Stätte, deren Geheimnis mittlerweile durch umfangreiche Ausgrabungen erschlossen worden ist, richtiggestellt. Jedenfalls ist aber die Gegend von Mossul eine von denen, wo, wie wir nachweisen können, Moltke auf den Spuren Xenophons gewandelt ist. Der preußische Offizier hatte von Diarbekir aus den Weg nach Mossul 'auf einem Fahrzeug, welches so konstruiert war, wie man es schon zu Kyros' Zeiten verstand, auf einem Floß von aufgeblasenen Hammelhäuten' (247) zurückgelegt. Die Schilderung dieser 'Reise auf dem Tigris bis Mossul' (Brief Nr. 43) gehört zu denjenigen Stellen seines Werkes, auf die wir schon besonders hingewiesen haben.

Eine Vergleichung von Xenophon und Moltke wird, soweit die Schilderung von Land und Leuten in Betracht kommt, am ergiebigsten sein für Kurdistan, das Land der alten Karduchen.

Erinnern wir uns der Stelle am Schluß des dritten Buches, wo Gefangene aussagen, *ὅτι ἡ ὁδὸς διὰ τὰ ὄρη καὶ πρὸς ἄρκτον τετραμμένη εἰς Καρδούχους ἄγοι* (III 5, 15). Dieses Volk — sagen die Gefangenen aus — wohne im Gebirge, sei kriegerisch und gehorche nicht dem Großkönig. Einmal sei auch ein königliches Heer von 120000 Mann in ihr Gebiet eingefallen; von diesen sei aber niemand zurückgekehrt wegen der unwirtlichen Gegend, *διὰ τὴν δυσχωρίαν* (III 5, 16). — Es würde zu weit führen, wollte ich auch nur einen Auszug geben aus den Briefen Moltkes, die über 'die Berge von Kurdistan' (Nr. 45), über einen 'Zug gegen die Kurden' (36) und über 'die Belagerung eines Kurdenschlosses' (44) handeln. Glänzend geschrieben ist die Schilderung des Landes, seiner Ausdehnung und Eigenart und die Kennzeichnung seiner Bewohner. Daß die Kurden *πολεμικοί*, ein kriegerisches Volk, geblieben sind seit den Tagen Xenophons bis heute, wurde erst vor wenigen Monaten wieder bestätigt, als aus Konstantinopel gemeldet wurde, die Pforte setze ihre letzten Hoffnungen im Kampf gegen die Balkanstaaten auf das Eintreffen kurdischer Reiter. Von Moltke besitzen wir übrigens außer den genannten Briefen einen besonderen Aufsatz über 'das Land und Volk der Kurden', der im zweiten Band seiner 'Gesammelten Schriften' mit vier anderen unter der Überschrift 'Zur orientalischen Frage' vereinigt ist.

Aus den 'Briefen' seien aber doch einige Stellen, die als Erläuterung von Xenophon (IV 1 und 2) und zum Vergleich dienen können, erwähnt. 'Der Kurde', schreibt er, 'ist fast in allen Stücken das Gegenteil von seinem Nachbar, dem 'Araber; nur für die Raubsucht teilen beide den gleichen Geschmack; doch hat 'dabei der Araber mehr vom Diebe, der Kurde mehr vom Krieger an sich. —

'Der Kurde ist Ackerbauer aus Bedürfnis und Krieger aus Neigung; daher sind 'die Dörfer und Felder in der Ebene und die Burgen und Schlösser im Ge- 'birge; er ficht zu Fuß, Mauern und Berge sind sein Schutz und das Gewehr 'seine Waffe. Der Kurde ist ein vortrefflicher Schütze' [*ἄριστοι τοξόται ἦσαν* bestätigt ausdrücklich Xenophon IV 2, 28], 'das reich ausgelegte damaszierte 'Gewehr erbt vom Vater auf den Sohn, und er kennt es wie seinen ältesten 'Jugendgefährten. — Es ist der Pforte nie gelungen, in diesen Bergen alle 'erbliche Familiengewalt so zu Boden zu werfen, wie in den meisten übrigen 'Teilen ihres Reiches' [*βασιλέως οὐκ ἀκούειν* III 5, 16], 'und die Expeditionen 'gegen die Kurdenfürsten waren stets von bedeutenden Opfern und Verlusten 'begleitet'.

Auf dem Durchmarsch durch das Karduchenland werden die griechischen Soldaten einquartiert *εἰς τὰς κώμας τὰς ἐν τοῖς ἄγκεσί τε καὶ μυχοῖς τῶν ὀρέων* (IV 1, 7), also in derselben Weise wie die türkischen Truppen auf dem 'Zug gegen die Kurden', den Moltke selbst mitgemacht und ausführlich beschrieben hat (Nr. 46). —

Seltsame unterirdische Wohnungen beschreibt Xenophon im vierten Buch (IV 5, 25). *Αἱ οἰκίαι ἦσαν κατάγειοι*, erzählt er und fährt dann fort: 'Der Ein- 'gang ist eng, wie der einer Brunnenmündung, unten aber sind sie geräumig. 'Die Eingänge für das Vieh waren gegrabene (Gänge), die Leute selbst stiegen 'auf einer Leiter hinunter. In den Behausungen waren Ziegen, Schafe, Rinder 'und Geflügel samt ihren Jungen. Alles Vieh wurde in dem Raum selbst ge- 'füttert.' — Moltke erwähnt an mehreren Stellen seiner Briefe solche unter- irdische Wohnstätten. 'Die Menschenwohnungen' — gemeint ist die Gegend zwischen dem Euphrat und Orfa — 'sind meist in den weichen Sandstein ein- 'gehöhlt und liegen auf den Spitzen der Hügel, wo er zu Tage steht; wo nun 'aber in der Ebene kein Fels hervortritt, war das große Kunststück, dort ein 'Dach herzustellen. In Tscharmelik hat man sich damit geholfen, daß man aus 'Stein und Lehm eine Kuppel wölbte; das Dorf zeigt Hunderte solcher dicht 'aneinander gerückter Backöfen, und jede Wohnung besteht aus mehreren Domen, 'von denen einer Stall, einer Harem, einer Selamlik oder Empfangszimmer usw. 'ist. Man zündete uns Feuer aus Kamelmist und den Wurzeln einer Schierlings- 'pflanze an.' — Auf einer späteren Fahrt kommt Moltke wieder durch das Dorf und berichtet: 'Ich übernachtete in demselben Backofen, von dem ich Dir 'früher schon einmal schrieb, und war nicht wenig erstaunt, gegen Abend an '30 Stück Büffel, Ochsen und Maultiere in meinen Salon einpassieren und durch 'eine Hintertüre verschwinden zu sehen. Es befand sich nämlich hinter dem 'Hause, wenn man es so nennen will, eine geräumige Höhle, die als Stall diente. 'In diesem Lande, wo es an allem und jedem Baumaterial fehlt, ist es ein 'Glück, daß die Natur selbst eine große Menge von Höhlen in dem Kalksand- 'stein geschaffen hat' (362). — An einer anderen Stelle beschreibt Moltke die Lage des Dorfes Hassan-Tscheleby am Euphrat und erzählt: 'Die Häuser dieses 'Dorfes sind mit flachen Erdterrassen eingedeckt und liegen mit dem Rücken 'gegen eine Anhöhe, so daß man sie, wenn man von dieser Seite herkommt, fast

'gar nicht gewahr wird. So geschah es mir, daß ich auf das Dach eines Hauses 'hinaufritt und beinahe durch den Rauchfang in den Salon der unterirdischen 'Familie gefallen wäre. Ich war sehr bestürzt über diesen Vorfall; als wir aber 'nach dem Frühstück weiterritten, ging die ganze Karawane über die gesamten 'Dächer der Dörfer im fröhlichen Trabe fort' (222). —

So könnte ich noch eine ganze Reihe von Einzelheiten erwähnen, aus denen hervorgeht, wieviel Ähnlichkeit der Durchmarsch der 10000 durch Kurdistan und Armenien aufweist mit den friedlichen und kriegerischen Streifzügen Moltkes.

'Die Bewohner der Ortschaften (von Kurdistan) flohen in die Berge', erzählt Moltke (402); *οἱ Καρδοῦχοι ἐκλιπόντες τὰς οἰκίας ἔχοντες καὶ γυναῖκας καὶ παῖδας ἔφευγον ἐπὶ τὰ ὄρη*, heißt es bei Xenophon (IV 1, 8); die Pferde stehen im Lager in der gleichen Weise an den Füßen gefesselt (265 = III 4,35); kurdische Führer weisen an schwierigen Stellen Moltke so gut den Weg wie Xenophon (274 = IV 1, 22); der Sturm auf die vom Feind besetzten Höhen verläuft oft sogar in Einzelheiten genau in derselben Weise: das *λύειν τὴν ἀπόφραξιν* (IV 2, 25) entspricht dem 'Öffnen des Defilees' bei Moltke (290); unter dem Mangel an kundigen Wundärzten leiden die türkischen Truppen ebensosehr wie die Griechen (282 = III 4, 30); beim Sturm auf eine ringwallähnliche Bergfeste der Taochen gibt es, nach Xenophon (IV 7, 13), ein *δεινὸν θέαμα* zu schauen: *αἱ γὰρ γυναῖκες ῥίπτουσαι τὰ παιδία εἶτα ἑαυτὰς ἐπικατερρίπτουν καὶ οἱ ἄνδρες ὡσαύτως*; in ähnlicher Weise schildert Moltke die Eroberung eines zäh verteidigten Kurdendorfes: 'Man brachte', heißt es zum Schluß, 'die Trophäen und Gefangenen: Männer und Weiber mit blutenden 'Wunden, Säuglinge und Kinder jeden Alters, abgeschnittene Köpfe und Ohren; 'alles wurde den Überbringern mit einem Geldgeschenk von 50—100 Piastern 'bezahlt; der schweigende Kummer der Kurden, die laute Verzweiflung der 'Frauen gewähren einen herzzerreißenden Anblick' (290). — Nach Xenophon (IV 7, 16) befolgten auch die Chalyben, *ἀποτεμόντες τὰς κεφαλάς*, das 'System der bezahlten Ohren und Köpfe' (293).

In seinem 'Römischen Wanderbuch' sagt Moltke einmal: 'Von vielen Gegen-'den darf man behaupten, daß sie seit Jahrtausenden wirklich unverändert ge-'blieben sind. Das Meer in der steten Wandelbarkeit seiner Wogen stellt sich 'uns in derselben großartigen Einfachheit dar, wie einst den Argonauten. Der 'Beduine tränkt seine Rosse und Kamele noch an den nämlichen Quellen und 'weidet seine Herden auf denselben grünen Flächen wie Abraham und Mohammed. 'Die mit Basalttrümmern überschütteten Ebenen am Euphrat bieten dem heu-'tigen Wanderer eben den trostlosen Anblick wie den Grenzwächtern des römi-'schen Reichs, und viele der Täler um Jerusalem zeigen sich unserm Blick ge-'wiß geradeso, wie sie dem Erlöser erschienen, als er noch auf Erden wandelte' (22. 23). —

Am Anfang des vierten Buches erzählt Xenophon (IV 1, 3), gefangene Einwohner des Landes hätten ausgesagt, 'nach dem Durchzug durch das Land der 'Karduchen würden die Griechen in Armenien die Quellen des Tigris finden, wo 'sie dann entweder über den Fluß setzen oder seine Quellen umgehen könnten.

'Sie versicherten auch, daß nicht fern von diesen auch der Euphrat entspringe; 'und ihre Aussage bestätigte sich.' — Tatsächlich überschreiten die Griechen in Armenien die Quellflüsse des Tigris (IV 4, 2) und wenige Tage darauf den Oberlauf des Euphrat, *βρεχόμενοι πρὸς τὸν ὀμφαλόν* (IV 5, 2). — 'Es ist sehr 'merkwürdig', schreibt Moltke in einem Brief an seine Schwester (V 36), 'wie 'die Zuflüsse des Tigris fast unmittelbar an den Ufern des Euphrat (Murad) 'entspringen, der hier selbst im Sommer schon ein Strom wie die Mosel ist. 'Die Quellen zweier Bäche sind nur um wenige tausend Schritte und durch eine 'nicht sehr bedeutende Anhöhe vom Euphrat getrennt, durchbrechen dann die 'schneegekrönten hohen Gebirge und vereinigen sich erst nach dreihundert-'stündigem Lauf wieder mit den Wassern, welchen sie an ihrem Ursprung so 'nahe waren'.

Auf diese für die Erdkunde wichtige Feststellung spielt Moltke an, wenn er in seiner Lebensbeschreibung (III 24) sagt: 'In der Beobachtung des Durch-'bruchs des Euphrat durch das kurdische Gebirge ist Xenophon mein nächster 'Vorgänger.' Und dieses seines nächsten Vorgängers gedenkt er auch, wenn er fortfährt: 'Auf aufgeblasenen Hammelhäuten, wie Xenophon den Fluß über-'schritten hat, fuhren wir seine Stromschnellen hinab, und wie die Xenophon-'tischen Griechen brachen wir am Ende eines mühsamen und anstrengenden 'Rittes in den Freudenruf «Thalassa! Thalassa!» aus, als wir den blauen Spiegel 'des Meeres bei Samsun erblickten.' — Allerdings hat Moltke das Meer nicht geschaut von dem Thechesberg Xenophons aus[1]); wir können aber Moltke nachfühlen, daß er nach den furchtbar anstrengenden Ritten über Tokat und Amasia das Meer mit demselben Jubelruf erblickte,

Wie einst es begrüßten
Zehntausend Griechenherzen,
Unglückbekämpfende, heimatverlangende,
Weltberühmte Griechenherzen.

Auch Moltke hat nach den anstrengenden und aufregenden Zeiten seines Aufenthaltes in Kleinasien nach der Heimat verlangt. 'Der eine Schritt von Samsun 'auf das österreichische Dampfboot führte uns aus der asiatischen Barbarei in 'die europäische Verfeinerung — wir forderten zu allererst Kartoffeln, die wir 'anderthalb Jahre am schmerzlichsten entbehrt hatten, und eine Flasche Cham-'pagner, um unsers Königs Gesundheit an seinem Geburtstag hier auf den Wellen 'des Schwarzen Meeres zu trinken. Es ist nicht zu beschreiben, wie behaglich 'uns alles vorkam; da gab es Stühle, Tische und Spiegel, Bücher, Messer und 'Gabeln, kurz lauter Bequemlichkeiten und Genüsse, deren Gebrauch wir fast 'verlernt hatten' (425). —

Es ist das genau dieselbe Stimmung, in die sich jener Leon aus Thurii versetzen wollte, von dem Xenophon (V 1, 2) erzählt, daß er sich bei der Beratung in Trapezunt *περὶ τῆς λοιπῆς πορείας* folgendermaßen ausgesprochen

[1]) Wo dies gewesen ist, hat General von Hoffmeister nachgewiesen in seinem ausgezeichneten Buch 'Durch Armenien und der Zug Xenophons'. B. G. Teubner 1911.

habe: 'Ich bin es wahrhaftig müde, das Einpacken, das Laufen, das Schleppen 'der Waffen, das Marschieren in Reih' und Glied, das Postenstehen und Kämpfen; 'ich habe das Bedürfnis, jetzt, wo wir das Meer erreicht haben, mich nun aus-'zuruhen von dieser Mühsal, den Rest der Strecke zu Schiff zu fahren und, be-'haglich ausgestreckt wie Odysseus, in Griechenland anzukommen.' —

Mit der Ankunft am Schwarzen Meer endigt der eigentliche Rückzug der 10000; auch Moltkes Briefe schließen mit dem Bericht über die Heimfahrt von Samsun nach Konstantinopel.

Es wäre zu bedauern, wenn Moltkes ausgezeichnete Schilderungen von Land und Leuten Kleinasiens, die noch nicht veraltet sind, trotzdem 75 Jahre vergangen sind seitdem sie niedergeschrieben wurden, der Vergessenheit anheimfielen. Mindestens wäre es eine Pflicht der Lehrer des Griechischen und der Geschichte, sich mit ihnen vertraut zu machen, um sich zu überzeugen, eine wie treffliche Erläuterung zu Xenophons Anabasis Moltkes Briefe aus der Türkei bilden, und eine wie dankbare Aufgabe für wissenschaftliche Forschung ihre Vergleichung ist.

Unter demselben Blau, über dem nämlichen Grün
Wandeln die nahen und wandeln vereint die fernen Geschlechter,
Und die Sonne Homers, siehe!, sie lächelt auch uns!

DER BEWEGUNGSAUSDRUCK DER SANDALENBINDENDEN NIKE (VON DER BALUSTRADE DES TEMPELS DER ATHENA NIKE) UND DER NIKE DES PAIONIOS

Von Walter Geisel

(Mit einer Tafel)

Die Betrachtung von Kunstwerken in der Schule hat die Aufgabe, Liebe zur Kunst zu erwecken. Sie erreicht ihr Ziel durch zweckmäßige Auswahl und angemessene Behandlung der Kunstwerke. 'Nur wer in das Leben des Kunstwerks eindringt und zu der Erkenntnis gelangt, daß alle künstlerischen Ausdrucksmittel (Linienführung, Körpergebung, Raumvertiefung, Farbengebung, Beleuchtung usw.) als Träger und Vermittler des Lebensgehaltes des Kunstwerks gesetzmäßig wirksam sind, wird eine nachhaltige Liebe zur Kunst in sich entstehen fühlen. 'Die große Liebe ist die Tochter der großen Erkenntnis' (Lionardo da Vinci).

Diesem Grundsatze gemäß habe ich in meiner 'Betrachtung von Kunstwerken in Schule und Haus' eine große Anzahl von Kunstwerken behandelt. Die folgende Betrachtung über die Sandalenbindende Nike und die Nike des Paionios bildet eine Ergänzung der zweiten Auflage meines Buches.

Die sandalenbindende Nike

Die Jungfrau hält in ihrem beflügelten Lauf einen Augenblick inne, um an ihrem rechten Fuß ein gelockertes Sandalenband festzustecken. Das geschieht so schnell, daß der erhobene Fuß gar keines Stützpunktes bedarf und daß das leicht gebogene linke Bein allein als Träger des Körpers genügt. Die behenden Finger befestigen die Sandale ganz gewohnheitsmäßig, so daß die Jungfrau gar nicht darauf hinzusehen braucht; erhobenen Hauptes behält sie ihr Ziel unverwandt im Auge. Im nächsten Augenblick wird sie die Flügel rühren und ihren Lauf oder Flug wieder aufnehmen.

Die Stellung der Jungfrau ist ein wunderbar leichtes Schweben im Gleichgewicht. Die Senkrechte vom Fuß des Standbeines zur linken Schulter hinauf teilt den ganzen Körper in zwei gleich schwere Teile. Beide Teile sind gegeneinander so gleichmäßig abgewogen, daß der Körper sofort ins Schwanken käme, wenn ein Glied ein wenig aus seiner Lage wiche. Das Anziehen des abgebogenen linken Armes würde z. B. ein Vorwärtssinken, das stärkere Beugen des linken Knies ein Rückwärtsschwanken des Körpers zur Folge haben. Die künstlerische Darstellung der Schwebestellung im Gleichgewicht ist so meisterlich, daß sie

1. Die sandalenbindende Nike

Nach dem Werke: „Denkmäler griechischer und römischer Sculptur."
Mit Genehmigung der Verlagsanstalt F. Bruckmann, A.-G., München.

2. Die Nike des Paionios (ergänzt)
Nach: Olympia, Ergebnisse III.

ebenso überzeugend wirkt wie ein Versuch am eigenen Körper. Gern stellt man sich vor, daß die Göttin durch eine leichte fächelnde Bewegung der Flügel das Schweben im Gleichgewicht noch unterstützt.

Die Schwebestellung im Gleichgewicht ist das Ergebnis einer bestimmten Beugung und Wendung des Körpers.

Die Beugung oder Wendung des Kopfes und der Gliedmaßen wirkt überzeugend natürlich, weil der Ansatz des Halses, der Arme und Beine und die Kniegelenke deutlich angegeben sind. — Die Beugung und Wendung des Rumpfes wird in dem Bildwerk, ebenso wie am lebenden Körper, ersichtlich aus der Verkürzung des Rumpfes, der Höhe nach (rechts und links in verschiedenem Grade) und der Breite nach. Um die Verkürzung des Rumpfes auszudrücken, genügt die Verkürzung der rechten Flankenlinie nicht, denn Leib und Brust sähen dann mißgestaltet, verkrüppelt aus, der Bau des Rumpfes ungesetzmäßig und die Beugung und Wendung unnatürlich, da die Maßverhältnisse des verkürzten Leibes und der verkürzten Brust völlig im unklaren bleiben würden. Um diese richtig zum Ausdruck zu bringen, hat der Künstler gewisse (ganz wenige, aber zweckdienliche) Merkzeichen angebracht: die Ansatzfalte des Leibes (bei den Beinen), die Beugungsfalte links und rechts unterhalb des Brustkorbes und die Schräglinie der Brüste (und des Gewandsaumes darüber) legen durch Aufteilung des Rumpfes das Höhenmaß des Leibes zur Brust fest; der deutlich angegebene Leibesmittelpunkt (der Nabel) merkt das Breitenverhältnis der rechten und der linken Leibesfläche bis zu den Flanken an. Zufolge der durch diese Merkzeichen nachdrücklich betonten richtigen Maßverhältnisse des Rumpfes erscheint dieser nun wohlgestaltet, gesetzmäßig aufgebaut und seine Beugung und Wendung überzeugend natürlich.

Die Aufgabe, die Beugung und Wendung (die Verkürzung) des Rumpfes natürlich auszudrücken, erwies sich um so schwieriger, als die Gestalt der Nike in halberhobener Arbeit zu bilden war.

Die Beugung, Wendung und bewegte Linienführung erhöht den lebensvollen Reiz der Gestalt. Die Knie sind nach links gebeugt, die Hüfte ladet nach rechts hin aus, Leib und Brust sind vorgebeugt, der Kopf in die Höh gerichtet. Die Beine werden von der Seite her sichtbar, die Brust fast von vorn, der Kopf wieder von der Seite. Entgegen dem abgetreppten Umriß links lockt der Anblick des bogenförmigen Flügelabschlusses rechts. Das Auf- und Abwogen der sanftgebogenen Gewandfalten gewährt dem Auge den Reiz stets wechselnder Bewegung. Eine große Wellenlinie durch das linke Bein, durch Leib, Brust und Hals bis zum Kinn hinauf durchklingt die ganze Gestalt. Die Beugung und Wendung des Körpers, alle gebogenen Linien haben ihr festigendes Richtmaß in der Senkrechten und Wagerechten des rechten Beines.

Die Gewandung ordnet sich den Ausdrucksmitteln der Bewegung (der Beugung und Wendung) des Körpers willig unter. Das Untergewand, das auf Brust, Leib und Schulter und in den senkrechten Falten unter dem Mantelsaum sichtbar wird, läßt die Gliedmaßengelenke, die Beugungslinien und den Mittelpunkt des Leibes deutlich hervortreten, wofern diese nicht gar unbedeckt

bleiben. Auch der Mantel, der vom linken Arm bis zum Boden hinabsinkt und sich in weichen Bogenfalten zum rechten Knie hinzieht, verbirgt die Gelenke keineswegs und läßt die bewegten Umrisse der Gestalt deutlich zur Geltung kommen. — Beiläufig offenbart die Gewandung das blühende Leben und die holden Reize der jungfräulichen Gestalt. Das Untergewand, durch flüssig-rieselnde Falten nur eben angedeutet, schmiegt sich durchsichtig und fast wesenlos der anmutigen Rundung der Schulter und den zarten Formen des Busens innig an.

Die Nike des Paionios (ergänzt von Oscar Rühm)

Die Göttin schwebt herab aus Himmelshöhen in die kämpfenden Schlachtreihen, um im Auftrag des Zeus der gerechten Sache den Sieg zu verleihen. Zu ihren Füßen fliegt der Adler, gleich ihr ein Bote des Zeus.

Um das freie Schweben der Gestalt im Himmelsraum glaubhaft zu machen, bildete der Künstler die Flügel möglichst groß und in erhobener, tragender Haltung und entzog dem rechten Fuß scheinbar und dem linken tatsächlich jeden Stützpunkt. Er war ferner darauf bedacht, für den Beschauer die Tragfähigkeit des hohen Pfeilers, worauf die Figur ursprünglich stand, außer Wirksamkeit zu setzen: unter den Füßen der Göttin stellte er die Luft dar (in Marmor, ehemals blau gefärbt), die doch als Stützpunkt nicht in Frage kommen kann, ließ unter ihren Füßen den Adler schweben und bildete den Pfeiler dreikantig, damit er körperlos wirke.

Um uns über die Ausdrucksmittel der Abwärtsbewegung klarzuwerden, wählen wir, wie die ehemaligen Beschauer der Statue, unseren Standpunkt in einiger Entfernung von dem Fußpunkt des Pfeilers: die Göttin schwebt von oben herab gerade auf uns zu. Die Abwärtsbewegung wird zunächst verdeutlicht durch den herabgesenkten Kopf, das herabgestreckte linke Bein und durch die leicht vornüber geneigte Richtlinie des Körpers, mit andern Worten, dadurch daß der Schwerpunkt vor den Stützpunkt des Körpers fällt. Der Eindruck der Abwärtsbewegung wird ferner erzielt durch die bis zu den Knien aufwärtsgeblähten Gewandfalten und die bis zur rechten Hand aufwärtsgebauschte Nischenfalte des Mantels, durch das dem Körper fest angedrückte Gewand und den rückwärtsgeblähten Mantel. Von unserm Standort unten vor dem Pfeiler ist nämlich der Mantel über der Rückseite der nach vorn geneigten Figur zu sehen und wirkt auf uns ähnlich wie ein Fallschirm. Ein Ausdrucksmittel der Abwärtsbewegung ist schließlich die Neigung der Figur nach links (links, vom Beschauer aus), die durch die ungleich hoch erhobenen Flügel recht augenfällig wird. Da die seitliche Neigung mit einer Ruhestellung der Figur nicht vereinbar ist, so muß sie notwendigerweise auf eine Bewegung nach oben oder nach unten hindeuten. Da nun die Abwärtsbewegung der Gestalt unzweideutig durch die aufwärtsgebauschten Falten der Gewandung, den abwärtsblickenden Kopf usw. verbürgt ist, so überträgt sich diese Bewegungsvorstellung unwillkürlich auf die seitwärtsgeneigte Figur.

Um dem beängstigenden Eindruck einer allzu schnellen Fallbewegung vorzubeugen, läßt der Künstler der nach links geneigten Richtlinie des Körpers

(von der linken Fußspitze bis zum Scheitel) durch die nach rechts geneigte Richtlinie des Mantelsaums (von der linken Fußspitze bis zur linken Hand) die Wage halten. (Rechte Mantelhälfte verdecken!)

Zur Erläuterung. — Obwohl das Aufwärtsbauschen der Gewandfalten und das Rückwärtsblähen des Mantels in Wirklichkeit gleichzeitig nicht vor sich gehen kann, so hat der Bildhauer diese Ausdrucksmittel dennoch mit künstlerischer Freiheit vereinigt, weil sie beide dieselbe Vorstellung vermitteln. — Das Aufwärts- und Rückwärtswehen der Gewandung unterstützt die Vorstellung der Abwärtsbewegung, wirkt aber auf die Abwärtsbewegung selbst hemmend ein; der geblähte Mantel ist also auch nicht einem Segel vergleichbar. — Die nach links geneigte Richtlinie des Körpers deutet nicht etwa auf einen wagerechten Flug von rechts nach links hin, da die Göttin zu dem Zwecke doch eine Seitenwendung nach der beabsichtigten Richtung machen würde. — Technisch wird der nach links vorn geneigten Marmormasse der Figur durch den schweren Mantel und die großen Flügel das Gleichgewicht gehalten.

Die Bewegungsfähigkeit der Gestalt wirkt vollkommen überzeugend, da der Bau der Körpergelenke und die Gelenkfalten naturgetreu wiedergegeben sind, so der Ansatz der Arme, Beine und Flügel und die leicht gebogenen Ellenbogen-, Knie-, (Hand-) und Fußgelenke.

Die Gewandung ist einerseits selbständiges Ausdrucksmittel der Bewegung, andrerseits ordnet sie sich dem Bewegungsausdruck des Körpers unter: der leichte Gewandstoff schmiegt sich dem Körper so eng und durchsichtig an, daß die Form und Biegung der Gelenke und die Gelenkfalten vollkommen sichtbar bleiben; das linke Bein tritt sogar beim Zurückwehen des beiderseits offenen Gewandes gänzlich nackt heraus. Die Form und Biegung der Gelenke, die Bewegung der ganzen Gestalt wäre vor dem blendenden Himmel vom Fuße des Pfeilers her nicht genügend zu erkennen gewesen; von der breiten Mantelfläche hoben sie sich deutlich und wirkungsvoll ab.

ZUR STATISTIK DER OBERLEHRERPRÜFUNG

Bemerkungen, Fragen, Vorschläge

Von Paul Cauer

Wenn, wie es ja den Anschein hat, eine neue Prüfungsordnung erlassen werden soll, so müssen dabei die Erfahrungen, die mit der bisherigen gemacht worden sind, in erster Linie berücksichtigt werden. Geh. Regierungsrat Dr. Max Klatt hat sich deshalb mit einer statistischen Untersuchung den Dank aller Beteiligten verdient, indem er als Stichprobe 'die zum ersten Male geprüften Kandidaten des höheren Lehramts im Jahre 1912/13' zusammenfaßte und mit Hilfe des amtlichen Materials, das im Kultusministerium zur Verfügung steht, ein Bild davon zu geben suchte, was in den 1426 Erstprüfungen dieses einen Jahres an Lehrbefähigungen und Zeugnissen erreicht worden ist.

Die Arbeit, vor kurzem im Deutschen Philologenblatt Nr. 33 veröffentlicht, hat alsbald aufmerksame Leser gefunden. Im Anschluß an sie handelt in der folgenden Nummer desselben Blattes (10. September 1913) Oberlehrer Dr. Ed(uard) Simon (Berlin-Steglitz) 'über die Handhabung der philologischen Prüfungsordnung'. In den Tabellen, die Klatt als Grundlage vorangestellt hat, sind nämlich die zehn in Preußen bestehenden Kommissionen sorgfältig auseinandergehalten, und das gewährt einen Einblick in die Ergebnisse jeder einzelnen, mittelbar auch in ihre Arbeitsweise. Die Bemerkung, daß die gleichen Bestimmungen sehr ungleich angewendet werden, trifft vollkommen zu; auch der Wunsch ist berechtigt, daß es anders werden möchte. Von den Mitteln zur Abhilfe, die Simon vorschlägt, ist das eine, die Prüfung öffentlich abzuhalten, gewiß diskutierbar, obwohl sich dabei wieder nach anderer Seite hin recht unerwünschte Folgen ergeben könnten: die verbreitete Neigung, sich nicht sowohl auf den künftigen Beruf wie auf die Prüfung, und nicht so sehr auf die Prüfung wie auf den bestimmten Examinator vorzubereiten, würde in bedenklichem Grade Anhalt und Nahrung gewinnen. Vor einer anderen Maßregel, 'genauerer Formulierung der Anforderungen', möchte ich ausdrücklich warnen.[1]) Simon selbst nimmt an — ob mit Recht oder Unrecht, bleibe vorläufig dahingestellt —, daß ungünstige Resultate, wo sie auffallend hervortreten, in einer allzu buchstabenmäßigen Handhabung des Reglements ihren Grund haben. Nun, wie in jeder

[1]) Auch Waßner in seiner lehrreichen Vergleichung der neuen bayrischen Prüfungsordnung mit der bisherigen preußischen sieht, wenn ich ihn recht verstehe, in der geringeren Gebundenheit unserer Bestimmungen im ganzen doch einen Vorzug; oben (1913) S. 454.

amtlichen Tätigkeit, so auch beim Prüfen: je genauere Bestimmungen da sind, desto leichter regiert der Buchstabe; je mehr an Verständnis und Gewissen lebendiger Menschen appelliert wird, desto mehr kommt auch auf der anderen Seite, hier als Geprüfter, der Mensch zu seinem Rechte. Ein wirksamerer Weg zur Ausgleichung wäre doch wohl der, daß von Zeit zu Zeit, was meines Wissens noch nie geschehen ist, die Direktoren der Prüfungskommissionen zu gemeinsamer Beratung berufen würden; die Konferenz der Provinzialschulräte im Sommer 1911 könnte dafür als Vorbild dienen. Das ganze Prüfungsgeschäft mit seinen Schwierigkeiten und Reibungen, seinen Abwegen und Auswegen, im alltäglichen Verlaufe wie in der Zuspitzung auf problematische Fälle, gibt den mit der Leitung Betrauten reichlichen Stoff zu mündlichem Gedankenaustausch, den Vertretern der Zentralinstanz, sollte man meinen, dringenden Anlaß zu persönlicher Verständigung. Auch sonst müßte in der Art der Behandlung, welche dort oben die Angelegenheiten der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen finden, alles geschehen, um es mehr als bisher möglich zu machen, daß bei grundsätzlichen Entscheidungen und vollends bei Erlaß neuer Vorschriften nicht bloß diejenigen Folgen in Betracht gezogen werden, die seitens der Regierung gewollt, sondern auch die ungewollten, welche nach Lage der Dinge zu erwarten sind, sobald die fertige Verfügung in den Bereich der Wirklichkeit eintritt.

Nehmen wir nun aber das Material, das Geh.-Rat Klatt bietet, in seiner Gesamtheit. Zweck der statistischen Untersuchung war doch, festzustellen, wie weit den Forderungen der bestehenden Prüfungsordnung tatsächlich genügt wird, und dadurch einen Anhalt zu gewinnen zur Beurteilung der Frage, ob eine Verschärfung oder ein Nachlassen der Forderungen geraten erscheint.

Wenn von 1426 Kandidaten 816 die Prüfung beim ersten Versuche bestanden haben, 610 nicht, so bedeutet das rund 57 % gegen 43. Also nicht sehr viel weniger als die Hälfte der Kandidaten ist am Schluß ihrer Studienjahre außerstande gewesen, das Mindestmaß der Forderungen zu erfüllen. Eine Ermutigung, dieses Mindestmaß zu erhöhen, liegt darin nicht.

Speziell in Frage steht die Erhöhung der geforderten Primafakultäten von einer auf zwei. Die Prüfung in dieser Weise bestanden haben 663 Kandidaten, also 46,5 %. Die in Frage stehende Erhöhung würde also bedeuten, daß künftig von allen Kandidaten als Mindestleistung etwas gefordert werden soll, was bisher im ersten Anlauf am Schluß ihrer Studienzeit weniger als die Hälfte der Kandidaten zu leisten vermocht haben. Dies erscheint doch in hohem Grade bedenklich.

Zu den 663 kommen nun allerdings noch 115 weitere, die ebenfalls in erster Prüfung zwei oder mehr Primafakultäten erworben, aber aus anderen Gründen die Prüfung nicht bestanden haben. Man darf annehmen, daß es schon ziemlich erhebliche Mängel gewesen sind, die das Bestehen der Prüfung hinderten, sei es im dritten Fache oder in der allgemeinen Bildung; denn die Kommission entschließt sich nicht gern, einen Kandidaten, der sogleich 'auf Anhieb' zwei Fächer für Prima gewinnt, durchfallen zu lassen, und bringt in

solchem Falle von selbst, so weit es irgend geht, Kompensationen zur Geltung, die ja innerhalb der allgemeinen Prüfung durch das Reglement ausdrücklich vorgesehen sind (§ 33, 7). Immerhin wird man sagen können, daß hier das Wichtigste geleistet worden ist und nur solche Mängel geblieben sind, die sich nachträglich wohl ausfüllen lassen. Zählt man die 115 Kandidaten, bei denen das zutrifft, zu jenen 663 hinzu, welche mit zwei oder mehr Primafakultäten die ganze Prüfung sogleich bestanden haben, so ergeben sich 778 von 1426 oder 54,5 % von der Gesamtzahl der zum ersten Male Geprüften, also auch nicht sehr viel mehr als die Hälfte.

Bei Klatt kommt keiner dieser beiden Prozentsätze vor, weder 54,5 noch 46,5. Er vergleicht die 663 nicht mit der Zahl aller Geprüften, sondern nur mit der der Bestandenen, 816, von denen sie rund 81 % ausmachen. Dieses Verhältnis erscheint freilich recht günstig, weil eben als Gesamtmenge nur diejenigen in Rechnung gezogen sind, die überhaupt beim ersten Versuch die Prüfung bestanden haben; diese bedeuten aber — das geht gerade aus der vorliegenden Statistik deutlich hervor — an sich schon eine gewisse Auslese, solcher die durch Begabung oder Arbeitskraft hervorragen. Für die Beurteilung der Gesamtlage wichtiger ist das Verhältnis 663 zu 1426: nur so viele, d. h. 46,5 % aller in einem Jahre zum ersten Male Geprüften, haben dabei das geleistet, was nach einer jetzt vielfach, u. a. von der Delegiertenkonferenz der Provinzialvereine Anfang Oktober d. J. vertretenen Ansicht, in Zukunft als Mindestmaß von allen Kandidaten gefordert werden soll.

Betrachten wir die Sache einmal von der andern Seite her: unter 610 nicht bestandenen Kandidaten waren etwas mehr als die Häfte, 313, die keine Lehrbefähigung für Prima erlangt hatten. Das sind 22 %, ein reichliches Fünftel aller Geprüften. Auch in dieser Zahl wahrlich liegt nichts, was dazu treiben könnte, mehr zu fordern, es müßte denn sein daß die Absicht besteht, es so einzurichten, daß ein erheblicher Teil derer, die nach bisherigem Verfahren mit durchgekommen sind, künftig ausgeschlossen bleiben.

In der Tat, das wird vielfach, gerade aus den Kreisen der Oberlehrer, gewünscht[1]); und die Regierung würde es, in Anbetracht der zur Zeit bestehenden Überfüllung, nicht allzuschwer haben, auch bei einer Steigerung der Mindestansprüche den Bedarf an frischem Nachwuchs zu decken. Und doch wäre eine solche Maßregel ein zweischneidiges Schwert. Wenn die Verhältnisse sich ändern — und das tun sie im Auf und Ab von Angebot und Nachfrage unaufhörlich —, so dürfte bald wieder eine Zeit kommen, wo der Ersatz knapp wird; und dann könnte die Notwendigkeit eintreten, mit den Forderungen herunterzugehen, sei es ausgesprochenermaßen oder mittelbar, durch gelindere Handhabung der in ihrer Strenge nicht mehr durchführbaren Vorschriften. Eine sehr üble Wendung, die dann aber kaum zu vermeiden wäre. Ehe wir es

[1]) Im Deutschen Philologenblatt vom 24. Sept. 1913 schreibt Richard Groeper (Frankfurt a. O.), nachdem er die neue Form der Prüfung, wie er sie gestaltet sehen möchte, geschildert hat: 'Man kann mehr sieben, was bei dem chronisch werdenden Andrange zum Philologenberuf immer notwendiger kommen muß.'

darauf ankommen lassen, ist es doch wohl geboten, erst einmal zu untersuchen, inwieweit die Schuld, wenn jetzt manche Untüchtige mit hereinkommen, an den geltenden Bestimmungen liegt, wie weit an der Art ihrer Anwendung. Zu diesem Zweck müßte gefragt werden, wie sich denn die Nichtbestandenen eines Jahres weiter entwickeln; wie viele von ihnen beim zweiten Male oder später die Prüfung doch noch bestehen, wie viele endgültig ausscheiden. Öfter als im ganzen zweimal den Versuch zu machen, ist ja nach der Prüfungsordnung nur mit besonderer Genehmigung des Ministers zulässig (§ 37, 2).

Die Frage läßt sich für die 610 Nichtbestandenen des Jahres 1912/13 noch nicht beantworten. Aber auch für jeden früheren Jahrgang würde die Beantwortung außerordentlich schwierig, ja unmöglich sein. Schwierig, weil die Geschichte jedes einzelnen durch die Akten, unter Umständen bei verschiedenen Kommissionen, verfolgt werden müßte; zum Teil unmöglich, weil es gar nicht selten ist, daß ein Kandidat sich jahrelang zurückhält, die Hoffnung scheinbar oder wirklich aufgibt und dann doch noch sich eines anderen besinnt und wiederkommt. Man muß deshalb diesen Teil der Statistik vom anderen Ende her angreifen, die in einem Jahre ausgestellten gültigen Zeugnisse ins Auge fassen und fragen: Wie viele dieser Zeugnisse sind auf Grund von Erstprüfungen erteilt, wie viele auf Grund einmaliger Wiederholungs- oder Ergänzungsprüfungen? Wie viele sind dadurch zustande gekommen, daß mit ministerieller Genehmigung ein weiterer (dritter oder vierter) Versuch gemacht wurde? In wie vielen Fällen ist ein Antrag auf erneute Zulassung vom Herrn Minister definitiv abschlägig beschieden worden? Die Auskunft über den letzten Punkt würde einen Anhalt gewähren, um zu beurteilen, in welchem Grade die bestehende Prüfungsordnung in der bisherigen Anwendung dazu geholfen hat, Unfähige auszuscheiden. Freilich müßte man schätzungsweise die Zahl derer hinzudenken, die aus eigenem Entschluß den letzten Versuch aufgeben; aber sehr viele werden das nicht sein. Eine Statistik, wie die hier empfohlene, könnte für den eigenen Bereich der Direktor jeder Kommission anlegen; aber auch für das Gesamtgebiet würde die Arbeit nicht allzuviel Mühe machen, und würde, von der einen zuletzt hervorgehobenen Unvollständigkeit abgesehen, ein klares Bild geben und eine unentbehrliche Ergänzung zu der von GR. Klatt gewonnenen Übersicht. Ich unterlasse es, dem Ergebnis durch Vermutung vorzugreifen, darf aber wohl auf allgemeine Zustimmung rechnen für ein bedingtes Votum: Sollte sich herausstellen, daß ein irgend beträchtlicher Bruchteil derer, die in die praktische Berufsvorbereitung eintreten, das hierzu berechtigende Zeugnis nur mit Hilfe besonderer ministerieller Genehmigung nach zwei- oder mehrmaligem Nichtbestehen der Prüfung erlangt hätte, so wäre dies die Stelle, wo der Gedanke einer strengeren Fernhaltung Untüchtiger zunächst einzugreifen hätte. Ehe man sich entschließt, neue, schärfere Bestimmungen zu treffen, müßte versucht worden sein, wie weit wir kommen, wenn die vorhandenen Bestimmungen in vollem Ernste durchgeführt werden.[1])

[1]) Dabei würde zugleich zu erwägen sein, wie die Bestimmungen etwa geändert werden müssen, um eine strenge Durchführung überhaupt erst möglich zu machen Wenn jede Er-

Im Zusammenhange der vorgeschlagenen Ermittelung würde sich beinahe von selbst noch eine andere, nicht unwichtige Frage beantworten, zu der das von Klatt vorgelegte Material anregt. Er hat festgestellt, daß an dem Nichtbestehen der ersten Prüfung der Mangel einer Primafakultas erheblich weniger Anteil hat als das Fehlen eines dritten Faches und ein ungünstiger Ausfall der allgemeinen Prüfung. Die Frage ist nun: Wie gestaltet sich dieses Verhältnis im Laufe der Ergänzungsprüfungen? Bleibt es im wesentlichen unverändert, oder verschiebt es sich? Und, falls es sich verschiebt, in welchem Sinne? Jenen 115 Kandidaten, die in erster Prüfung zwei Fakultäten für Prima erlangt haben, wird es, möchte man meinen, sicherer gelingen, das, was ihnen daneben fehlt, zu ergänzen, als den 40 — so viele sind es —, die alles andere geleistet und nur in keinem Fache das Maß der Forderungen für Prima erfüllt haben. Denn jener Mangel an Ausbreitung kann darin seinen Grund haben, daß ein begabter Mensch sich allzusehr in das vertiefte, was ihm interessant war, und, was ihn minder anzog, sorglos beiseite ließ, während das Scheitern gerade an der Primastufe in der Regel auf Unbegabtheit beruhen wird; und die zu überwinden ist weniger leicht, als eine begangene Nachlässigkeit wieder gut zu machen. Am ungünstigsten sind die daran (88 an Zahl), denen außer dem nachträglichen Erwerb einer *facultas docendi* für die erste Stufe auch noch obliegt, in den allgemeinen Fächern eine Nachprüfung abzulegen oder ihrer Lehrbefähigung ein drittes Fach hinzuzufügen. — Auch diese ganze Erwägung drängt zu der Frage: Wie sieht es nach der ersten Ergänzungsprüfung aus? Sind da immer noch die Fälle einer fehlenden Primafakultas gegenüber den anderen Ursachen des Nichtbestehens so entschieden in der Minderheit? Und wie geht es dann weiter? Das wird sich eben am besten bei rückschreitender Vergleichung aufklären lassen, indem die in einem Jahre ausgestellten gültigen Zeugnisse als Gesamtheit genommen und unter ihnen die auf Grund von zweiten, dritten, vierten Prüfungen erteilten (eine fünfte kommt wohl nur ganz vereinzelt vor) gesondert betrachtet werden.

Bei diesen letzten Berechnungen habe ich in Übereinstimmung mit Klatt die 185 Wiederholungsprüfungen beiseite gelassen, in denen alles noch einmal geleistet werden muß, darunter natürlich auch die Lehrbefähigung in irgendeinem Fache für die erste Stufe. Im ganzen sind es also 128 + 185 = 313 Kandidaten, die dieser Forderung in einer zweiten oder späteren Prüfung zu genügen haben, d. h., wie schon einmal hervorgehoben, mehr als ein Fünftel aller in dem einen Jahre geprüften Kandidaten. Nun bedeutet eine Prima-Fakultas, die in einer nachträglichen Prüfung erworben wird, ihrem inneren Charakter nach etwas anderes als dieselbe, wenn sie als Resultat der Studienzeit

gänzung hinsichtlich der allgemeinen Forderungen in der Reihe der zugelassenen Versuche mitzählt, so leidet eine Beschränkung der Zahl dieser Versuche an innerer Unmöglichkeit, wie früher an dieser Stelle (1913 S. 468) kurz dargelegt worden ist. Kehrt man aber zu dem älteren Grundsatze zurück, daß für Bestehen oder Nichtbestehen nur das Ergebnis der Fachprüfung maßgebend ist (vgl. unten S. 41 f.), so hat eine Beschränkung der zulässigen Zahl der Widerholungen ihren guten Sinn und dürfte sich auch praktisch hier eher aufrechterhalten lassen als beim Abiturientenexamen.

sogleich gelingt. Bei der nachträglichen wirkt in viel höherem Grade das Element des *ad hoc* Angeeigneten mit, ganz abgesehen von dem unwägbaren, aber wichtigen und, je öfter der Versuch wiederholt wird, um so mehr sich steigernden Momente des Mitgefühls mit einem nun schon älteren Kandidaten, der an der Grenze seines Könnens angelangt ist. 'Mehr lernt er doch nicht, und wenn er jetzt nicht besteht, so ist es für ihn überhaupt vorbei' — wer unter uns fühlt sich so ohne Schwäche, daß er den ersten Stein auf den werfen möchte, der angesichts menschlichen Jammers für eine solche Begründung zugänglich wird? Nicht bloß bei den allzu weichherzigen und nachsichtigen Examinatoren, sondern auch bei ernsthaften und gewissenhaften Männern kann es geschehen, daß sie am letzten Ende nicht widerstehen und sich lieber entschließen, einem unglücklichen Kandidaten die unentbehrliche erste Stufe in einem Fache zu geben, als daß sie einen anständigen, nur schwach begabten Menschen des Erfolges einer vieljährigen Studienzeit auf immer berauben und auf immer von der Möglichkeit ausschließen, im Lehrberufe sein Brot zu finden, für dessen mittlere und elementare Aufgaben er vielleicht ganz geeignet ist.

Auf einen sittlich entrüsteten Protest gegen das Allzumenschliche dieser Betrachtungsweise bin ich gefaßt. Er soll mich nicht erschüttern, sondern könnte nur die Verpflichtung verstärken, zu bekennen, wovon ich aufs ernsteste überzeugt bin. Eine Erhöhung des Mindestmaßes auf die Forderung zweier Fächer für Prima würde den Erfolg haben, daß es mit dem Zuerkennen der Befähigung dazu immer weniger streng genommen würde. Das ist so sehr in der menschlichen Natur begründet, daß man es glauben müßte, auch wenn keine Erfahrung, auf diesem wie auf anderen Gebieten, dafür zeugte. Darüber ist aber hoffentlich kein Streit, daß der innere Wert des Einjährigenzeugnisses, des Reifezeugnisses um so mehr gesunken ist, je größer der Kreis derjenigen Berufszweige wurde, für die ein solches Zeugnis die unerläßliche Vorbedingung sein sollte. Im Bestehen der Staatsprüfung hatten wir bis 1887 den zweiten und dritten Grad, 1887 bis 1898 'Lehrerzeugnisse' neben den 'Oberlehrerzeugnissen': das entsprach den wirklichen Verhältnissen. Der Wunsch, nur solche Lehrer überhaupt anzustellen, die wenigstens in einem Fache für den Unterricht in Prima gerüstet wären, war begreiflich, war in einer hohen Auffassung unseres Berufes begründet. Der Versuch mußte wohl gemacht werden. Aber der Erfolg hat dem Wunsche nicht recht gegeben: der innere Wert der Primafakultas ist dadurch allmählich herabgedrückt worden. Diese Wirkung kommt in der Statistik nicht zum Vorschein, die eben an dieser Stelle die Grenze ihrer Bedeutung und ihres Nutzens hat. Sie zählt und rechnet mit gegebenen Faktoren, kann aber nichts darüber wissen und lehren, wie die einzelnen Faktoren inwendig aussehen. Dazu müßten die Protokolle studiert, die Bedenken gewürdigt werden, deren ausdrückliche Anerkennung in manchem zweifelhaften Falle geholfen haben mag, das Gewissen zu beruhigen und die schließliche Erteilung des rettenden Prädikates zu rechtfertigen.

Das Verhängnisvolle liegt hier wie überall in der Zwangsbestimmung, daß an einer Stelle für alle Zukunft das entscheidende Urteil gefällt werden soll.

Diese Bestimmung, die so gemeint ist, Untüchtige ein für allemal fernzuhalten, wirkt in ganz anderem Sinne. Das sage ich nicht erst heute. Es sei erlaubt, etwas aus den Erwägungen zu wiederholen, zu denen im Jahre 1890, bei Einrichtung der pädagogischen Seminare, eine der neuen Vorschriften, die von eben dieser Art war, Anlaß gegeben hat. Damals schrieb ich (Staat und Erziehung. Schulpolitische Bedenken. S. 46): 'Paragraph 16 der Seminarordnung setzt fest, daß 'nach Verlauf der zweijährigen Übungszeit den Kandidaten durch Beschluß des 'Provinzialschulkollegiums «die Anstellungsfähigkeit entweder zu- oder ab-»er-'kannt werden soll. Auf den ersten Blick könnte es so scheinen, als sei gerade 'diese Maßregel geeignet, untüchtige Elemente vom Lehrstande fernzuhalten.... 'Aber ... es wird hier ebenso gehen wie beim Abiturientenexamen. Kein Di-'rektor und kein Schulrat wird die Verantwortung übernehmen, einen jungen 'Lehrer, der vier Jahre studiert, sein Examen bestanden und zwei Jahre prak-'tischer Vorbildung durchgemacht hat, durch sein, eines sterblichen Mannes, Vo-'tum für immer von dem Lebensberuf, den er sich erwählt hat, auszuschließen. 'Auf diesem natürlichen Wege werden die minderqualifizierten Kandidaten doch 'wieder hereinkommen, nur mit dem Unterschiede, daß ihnen jetzt die ausdrück-'liche Bescheinigung mit auf den Weg gegeben wird, sie seien anstellungsfähig, 'wodurch ihr Anspruch auf staatliche Versorgung nur befestigt werden kann.'

Etwas übertrieben war das vielleicht; es ist auch 23 Jahre her. Inzwischen hat sich gezeigt, daß der Fall, den ich für unmöglich hielt, vereinzelt doch vorkommt. Aber sehr vereinzelt. Geh. Oberregierungsrat Dr. Norrenberg schätzt die Zahl derer, die ins Seminarjahr eintreten und nachher nicht für anstellungsfähig erklärt werden, auf ½ % (Philologenblatt 1912, S. 71). Sehr viel mehr als 0 ist das nicht.[1]) Nun weiß jeder von uns, mit wie ungleichen Kräften oft das Seminar eröffnet werden muß. Neben vielen, die auf den ersten Blick beste Hoffnung erwecken, neben der großen Zahl Empfänglicher und Bildungsfähiger, doch recht manche, die völlig *invita Minerva* sich dem Lehrfache zugewendet haben, die niemand für berufen dazu hält als sie selbst — und zuweilen auch das

[1]) Seinen neuesten, auf S. 39 angeführten Aufsatz im Philologenblatt schließt Norrenberg mit dem Gedanken, daß die von ihm befürwortete Zweiteilung der Lehramtsprüfung 'eine herzhaftere Sichtung des jungen Oberlehrernachwuchses ermöglichen würde'. Eine solche hält also auch er für notwendig. Darüber dürfen wir uns freuen, glauben jedoch nach wie vor, daß für solchen Zweck die einmalige Entscheidung, nach dem Ergebnis einer formellen Prüfung, weniger geeignet ist als die in längerem Zeitraum auf Grund fortgesetzter Beobachtung sich vollziehende Auslese. Wie hat sich denn das Abiturientenexamen entwickelt? Erst sollte es diejenigen, die reif die Universität bezögen, von denen, die es (unbehindert) unreif täten, sondern; allmählich verlangte man den Nachweis der Reife von allen, die zu höheren Berufstudien zugelassen werden wollten; dann wurde diese Forderung dadurch verschärft, daß eine nicht bestandene Prüfung nur zweimal wiederholt werden durfte: und mit dieser erhöhten äußeren Strenge begann (1882) der innere Verfall. So würde es jeder neuen Prüfung gehen, die als einmalige Schutzwehr gegen das Eindringen Untüchtiger gedacht wäre: bald würde, wie beim Abiturientenexamen, das Nichtbestehen, gar das endgültige Nichtbestehen, wie etwas Außerordentliches empfunden werden — nicht minder als jetzt die Versagung des Zeugnisses der Anstellungsfähigkeit am Ende des Probejahres.

nicht einmal. Will jemand behaupten, unsere Ausbildungseinrichtungen (die ich nach Verdienst hochschätze) vermöchten das Wunder zu vollbringen und auch aus den durchaus Ungeeigneten doch noch tüchtige, der Mitarbeit an der Jugend unserer führenden Stände würdige Lehrer zu machen? Vielmehr ist es so, daß die zu straff angezogene Senne zurückschnellt: der Versuch der Siebung ist, in dieser Form, gescheitert. Dasselbe gilt zurzeit schon von den Bestimmungen über die Staatsprüfung — und die geplante Verschärfung könnte das Übel, das sie bekämpfen will, höchstens schlimmer machen.

Daß wirklich die Verhältnisse nicht dazu angetan sind, das Mindestmaß der Forderungen zu erhöhen, bestätigen im Grunde die Vertreter dieses Gedankens selber, indem sie anderwärts Erleichterungen wünschen. Dazu gehört nicht die Abtrennung und Hinausschiebung der pädagogischen Prüfung; diese an ihrem jetzigen Platze wegfallen zu lassen und ans Ende der praktischen Ausbildungszeit zu verlegen habe ich selbst schon — das darf wohl verraten werden — aus Anlaß einer amtlichen Rundfrage vor bald acht Jahren empfohlen, und meine Ansicht darüber hat sich seitdem nur befestigt. Diese Prüfung könnte, wenn die beiden praktischen Jahre vorhergegangen wären, noch entschiedener als die ganze bisherige 'allgemeine Prüfung' ein freies Kolloquium sein, durch das ermittelt werden soll, wie weit der Kandidat eigene Erfahrungen gemacht, wie weit er es verstanden hat, die Erfahrungen theoretisch zu vertiefen und von da aus über die pädagogischen Aufgaben unserer Zeit nachzudenken; auch seine Vertrautheit mit den Einrichtungen der Schule, mit dem großen Getriebe, in das die einzelne Anstalt eingreift, mit der Organisation des Schulwesens im Staate wäre ins Auge zu fassen. Aber das Ergebnis dieses Kolloquiums dürfte nur sekundäre Bedeutung haben neben der stetigen und wiederholten Erprobung während der ganzen Ausbildungszeit, besonders während des zweiten Jahres derselben. Durch jede in bestimmte Formen zusammengedrängte Prüfung wird das Element des Zufalls verstärkt und weiter die Furcht vor dem Zufall, die Sorge, wie ihm zu begegnen sei, die spezielle Vorbereitung auf die Prüfung anstatt auf den Beruf. Deshalb darf man fragen, ob es nötig oder auch nur zweckmäßig wäre, an dieser Stelle den umständlichen Apparat einer Prüfung vor besonderer Kommission, mit vorgeschriebenen Probelektionen, in Bewegung zu setzen.[1])

[1]) Auf eine äußere Schwierigkeit, die sich bei Abhaltung eines gemeinsamen Examens am Schluß des Probejahres ergeben müßte, weist N(orrenberg) in einem Aufsatz 'Zur Zweiteilung der Lehramtsprüfung' hin, der im Deutschen Philologenblatt 12. November 1913 erschienen ist. Was er zur Abhilfe empfiehlt, 'Umkehrung der Reihenfolge der beiden Vorbereitungsjahre', erscheint auf den ersten Blick ganz befremdend; je näher man es aber prüft, desto mehr stellen sich auch innere Vorteile heraus, die dabei erwachsen könnten. In dem Vorschlage, den Eintritt in den Lehrberuf dadurch zu vermitteln, daß Kandidaten desselben Fachgebietes einzeln oder zu zweien oder dreien einem vorbildlich wirkenden Lehrer zugewiesen werden, der selbständig und mit eigener Verantwortung sie zu leiten hätte, begrüße ich einen Plan wieder, den ich damals, als das Seminarjahr dem Probejahr vorgeschoben wurde, der neuen Einrichtung entgegengestellt habe (Staat und Erziehung, 1890, S. 79). Wie es jetzt steht, würde ja nun ein Jahr mit Zusammenfassung in Gruppen

Doch solche Frage kann hier nicht im Vorbeigehen beantwortet werden. Was uns unmittelbar beschäftigt, ist zunächst der Vorschlag, die Zahl der Fächer, in denen eine Lehrbefähigung nachgewiesen werden muß, von drei auf zwei herabzusetzen. Damit würde die Spezialisierung im Lehrberuf, die ohnehin schon im Vordringen begriffen ist, weiter gefördert, das gegenseitige Verständnis zwischen Männern, die doch gemeinsam an der Entwicklung derselben jugendlichen Seelen arbeiten wollen, immer mehr erschwert werden. Dies in um so höherem Grade, als es unvermeidlich wäre, daß dann die Auswahl der Fächer an genauere Bestimmungen gebunden werden müßte.[1]) Und dadurch wieder würde ein Hauptvorzug der bestehenden Prüfungsordnung zerstört werden, die — besonders in der letzten Fassung von 1906 — hinsichtlich der Kombinationen, die sie zuläßt oder empfiehlt, sachgemäße Ansprüche mit der Beweglichkeit des Anpassens an individuelle Neigungen wohl zu verbinden weiß und eigentlich nur in wenigen Punkten etwas zu wünschen übrig läßt. Daß ein Philologe neben zwei zusammengehörigen Fächern als drittes Mathematik wählt, oder ein Mathematiker außer Physik eine fremde Sprache, ist heute nichts Unerhörtes, und kommt der Jugend zugute; künftig würden solche Fälle erheblich seltener werden. Und trotzdem, so sorgfältig die vorzuschreibenden Möglichkeiten erwogen und ausgewählt würden, könnten schwere Unzuträglichkeiten bei Deckung des Unterrichtsbedürfnisses an den einzelnen Anstalten nicht ausbleiben. Diesen ganzen Zusammenhang hat die Delegiertenkonferenz der Provinzialvereine in ihrer Beratung zu Anfang Oktober d. J. zu würdigen gewußt und hat deshalb ihr Votum für die Festhaltung von drei Fächern abgegeben.

Dagegen ist von ihr ein anderes Mittel der Erleichterung, der Verzicht auf die allgemeine Prüfung in Religion und Deutsch, gutgeheißen worden, ein Gedanke, der auch sonst viele Freunde hat. Was ich in entgegengesetztem Sinne kürzlich an dieser Stelle ausgeführt habe (1913, Heft VIII, S. 422 ff.), soll nicht wiederholt, nur im Hinblick auf die lehrreiche Statistik, die wir inzwischen erhalten haben, noch einmal erwogen werden.

Wenn von 610 nicht bestandenen Kandidaten 297 'das Haupterfordernis,

---

noch folgen; und für dies ein inhaltreiches Programm abzugrenzen wäre keine ganz leichte Aufgabe. Norrenberg hat ja aber auch nicht etwas schon Fertiges geben, sondern einen Gedanken in die Diskussion werfen wollen. Daß die Einführung in den gesamten Unterrichtsbetrieb einer Schule, mit Hospitieren auch in solchen Fächern die dem einzelnen Kandidaten selbst fern oder doch ferner liegen, besser nicht den Anfang macht, geben wir ohne weiteres zu; auch den gemeinsamen pädagogischen und didaktischen Erörterungen kann es zu statten kommen, wenn jeder Teilnehmer schon ein Stückchen eigener Erfahrung mitbringt. Dagegen ist nicht abzusehen, wie auf diese Weise 'die Ausnutzung der Kandidaten zu Vertretungen' unmöglich gemacht werden sollte, wie der Verf. glaubt. So unbequem dieser Notbehelf jahrelang war und hier und da noch ist, er wird sich von selbst immer wieder einstellen, wenn die Not ihn fordert; und dann wollen wir uns doch freuen, wenn es überhaupt Wege gibt um Hilfe zu schaffen.

[1]) Groeper in dem vorher erwähnten Aufsatze schreibt: 'Verlangt die Behörde nur 'zwei Primen für das Anstellungszeugnis, so wird ihr niemand das Recht bestreiten, auch 'bestimmte Verbindungen zu verlangen, die im Interesse der Schule und der Wissenschaft 'liegen.'

die Erlangung der Lehrbefähigung für die erste Stufe, erfüllt' und nur um der allgemeinen Prüfung willen oder wegen der 'vorgeschriebenen Lehrbefähigungen für die zweite Stufe' kein zum Eintritt in den Beruf berechtigendes Zeugnis erhalten haben[1]), so könnte man versucht sein zu rufen: Schafft doch diese Nebenbestimmungen, die sich so unbequem geltend machen, hinweg, und die Ergebnisse der Prüfung werden viel erfreulicher werden. Das ist ja richtig; aber auf die Prüfungsergebnisse an sich kommt es doch nicht an, sondern auf den inneren Tatbestand, den sie ausdrücken. Und da ist es mir eben zweifelhaft, ob die Erlangung einer Lehrbefähigung für Prima mit Recht als Haupterfordernis betrachtet wird. Wenn so viele dies eine, das auch sie für das Wichtigste hielten, geleistet und dafür an anderen Stellen versagt haben, so ist zu fürchten, daß sie auf Kosten ihrer Allgemeinbildung ein einzelnes Fach allzusehr bevorzugt und eine scheinbare Frucht der Wissenschaftlichkeit erzielt haben, zu der die im Grunde vorhandenen Kräfte eigentlich nicht ausreichten. Unsere Jungen und Mädchen sollen aber von ganzen Menschen erzogen werden, nicht von einseitigen Fachgelehrten, am wenigsten von solchen Fachgelehrten, die sich entgegen einer dürftigen Natur und nur unter dem Druck der Examenvorschriften mühsam in solche Rolle hineingearbeitet haben. Daß man ein tüchtiger Fachmann und ein gebildeter Mensch zu gleicher Zeit sein kann, bestreite ich nicht; aber nicht bei jedem langen die Kräfte dazu, beides zu schaffen. Und da ist es, im Bereich der Schule und des Erzieheramtes, besser, wenn der mäßig Begabte auf bescheidener Stufe etwas Ganzes wird, ein lebendiger, unverkümmerter Mensch bleibt, als wenn er sich an einer einzelnen Stelle künstlich in die Höhe treibt, um Fachmann zu werden — wo er dann etwas wirklich Bedeutendes doch nicht erreicht.

Aber es gibt andere, deren ich selbst schon gedacht habe, kraftvollere Naturen, die sich eine Ergänzungsprüfung nur dadurch zugezogen haben, daß sie schon während der Studienzeit mit wirklicher Vertiefung an wissenschaftlichen Problemen arbeiteten: ist es nicht hart, solche für 'durchgefallen' zu erklären, oder ihnen doch zu bescheinigen, sie hätten 'nicht bestanden'? In der Tat, das ist hart; es kommen Fälle vor, in denen es unsinnig erscheint. Deshalb wollen wir uns einmal besinnen, seit wann dieses rigorose Verfahren vorgeschrieben ist. Erst 1898 ist es eingeführt worden, zugleich mit der Forderung, daß jeder mindestens in einem Fache die Lehrbefähigung für Prima besitzen müsse. In der Prüfungsordnung von 1887 hieß es (§ 35, 2): 'Wenn ein 'Kandidat in seinen Hauptfächern die Lehrbefähigung für die oberen oder mittleren Klassen erwiesen, dagegen entweder in den Nebenfächern oder in der 'allgemeinen Prüfung den Forderungen nicht entsprochen hat, so wird ihm 'zwar das Oberlehrer- bezw. Lehrerzeugnis nicht versagt, dasselbe aber nur be'dingt ausgestellt in dem Sinne, daß der Kandidat zwar zur Ablegung des Probe'jahres zugelassen wird, zu einer definitiven Anstellung aber erst dann befähigt

[1]) Und zwar 70 nur um der allgemeinen Prüfung willen, 133 nur wegen fehlender Lehrbefähigung für die zweite Stufe (ob diese nur in einem Fache oder manche auch in zwei Fächern, tritt nicht klar hervor), 94 aus beiden Gründen.

'ist, wenn die Mängel durch eine Ergänzungsprüfung beseitigt sind.' Und vor 1887 gab es auch diese Einschränkung nicht. Nach dem Reglement von 1866 kam ein Mangel in der 'allgemeinen Bildung' nur dadurch zur Geltung, daß das erteilte Zeugnis als Ganzes einen niedrigeren Grad erhielt, als den nachgewiesenen fachwissenschaftlichen Kenntnissen sonst entsprochen haben würde (§ 21); zum Eintritt ins Probejahr und zur Anstellung genügte es auch so. Man schilt so gern über die alten Bestimmungen; in dieser Beziehung wurden sie den Menschen wie den Sachen besser gerecht als die neuesten.

Trotzdem wird niemand befürworten, das, was früher gewesen ist, einfach wiederherzustellen; aber wir können aus dem Vergleiche lernen. Es zeigt sich auch von dieser Seite: der Versuch, von allen, die zum Lehramt an höheren Schulen zugelassen werden wollten, das Höchste an persönlicher Bildung wie an wissenschaftlicher Leistung zu fordern, war schön gedacht und beruhte auf einer hohen Schätzung dieses Berufes; aber er hat zu Konsequenzen geführt, die unhaltbar sind. Das bestätigen, direkt oder indirekt, alle diejenigen selber, die jetzt so dringend nach Änderungen verlangen. Was soll geschehen, um zu helfen?

Leitender Gedanke muß sein: das Wesentliche in den Zielen, denen bisher ohne rechten Erfolg zugestrebt wurde, und womöglich noch Besseres, auf anderem Wege zu erreichen. Dieses Wesentliche ist: Untüchtige fernzuhalten, die Leistungen der Tüchtigen zu steigern. Die Forderung einer Fakultas für Prima muß, da sie einmal eingeführt ist, bleiben; ein Nachlassen in diesem Punkte wäre entmutigend und in einer Periode der Überfüllung am wenigsten gerechtfertigt. Daneben möge alles geschehen, um den künftigen Oberlehrern zum Bewußtsein zu bringen, daß die Unterrichtsverwaltung den Besitz von zwei Fakultäten für ein Durchschnittsmaß hält, dessen Erfüllung bei allen vorausgesetzt werden müsse, die Aussicht haben wollen, im höheren Lehrfach zu Erfolgen zu gelangen. In dieser Beziehung enthält der Klattsche Aufsatz (S. 409) sehr beherzigenswerte Winke und stimmt in erfreulicher Weise zu den Grundsätzen des Ministerialerlasses vom 2. Januar 1913, dessen wichtigster Abschnitt so lautete: 'Manche Zeugnisse der Kandidaten des höheren 'Lehramts entsprechen zwar den Mindestforderungen der Prüfungsordnung vom '12. September 1898, die Zusammenstellung der Lehrbefähigungen ist bei ihnen 'aber derart, daß ihre ersprießliche Verwendung im praktischen Schuldienst in 'Frage gestellt wird. Dies trifft besonders zu, wenn nur eine Lehrbefähigung 'für die erste Stufe in einem Fach nachgewiesen ist, das in den oberen Klassen 'mit geringer Stundenzahl oder überhaupt nicht vorkommt. Solche Kandidaten 'werden, sofern sie sich nicht durch hervorragendes Lehrgeschick auszeichnen, 'sowohl bei der Verwendung als remunerierte Hilfslehrer wie bei der festen 'Anstellung hinter Kandidaten von ausgedehnterer und besserer Lehrbefähigung 'zurückstehen müssen.' Das war ein wichtiger Schritt nach einer neuen Richtung. In die Anschauung, von der er ausgeht, würde sich auch der Vorschlag aufs beste einordnen, der in diesen Jahrbüchern wiederholt entwickelt worden ist, die allgemeine Prüfung, in Religion und Deutsch so gut wie in Philosophie, zugleich erträglicher und wirksamer zu machen (1913 S. 429. 468): für die Gültig-

keit eines Zeugnisses und die Möglichkeit der Anstellung solle nur das Ergebnis der Fachprüfung maßgebend sein, in betreff der allgemeinen Prüfung eine Charakteristik hinzugefügt werden, deren Inhalt für die amtliche Laufbahn eines Lehrers und die Aufgaben, zu denen er berufen wird, mit ins Gewicht fallen würde.[1])

Ursprünglich ist doch — und so war es vor 1892[2]) — dies der Sinn auch des Zeugnisses der Anstellungsfähigkeit, daß es eine Vorbedingung erfüllt, keine Anwartschaft gibt. Unter den jungen Juristen werden seit einigen Jahren mit Entschlossenheit die Tüchtigsten bevorzugt; möge ähnliches auch unserm Nachwuchs wieder beschieden sein. Wenn die Laufbahn, zu der er sich rüstet, wirklich wieder eine Laufbahn wird, die dem Wetteifer Spielraum und Antrieb gewährt, dann wird die Zahl derer, die mehr als das notdürftigste Rüstzeug mitbringen, die einen offenen Blick für alles Menschliche mit wissenschaftlicher Gründlichkeit verbinden, von selber zunehmen. Eine Mindestforderung, die von allen erfüllt sein muß und die, wenn einmal erfüllt, den für allezeit Gesicherten jeder außerordentlichen Bemühung überhebt, wirkt herabziehend, mag man die Forderung selbst auch noch so hoch schrauben. Deshalb sollte für den amtlichen Lebensgang eines Lehrers nicht ein für allemal der Zeitpunkt maßgebend sein, wo eine Behörde über ihn Beschluß gefaßt hat, sondern ein mitbestimmender Einfluß gebührt seiner eigenen stetigen Bewährung in wetteiferndem Wirken. Je deutlicher das, was im Studium innerlich erworben ist, nicht bloß einmal in der Prüfung, sondern auch später, auch in den Erfolgen des tätigen Lebens zu äußerer Geltung kommt, desto mehr wird sich das natürliche Verhältnis herstellen, von dem wir unter der Herrschaft eines immer anspruchsvoller ausgestalteten Prüfungswesens abgeglitten sind, daß nicht studiert wird, um am nahen Termin den Forderungen des Examens zu genügen, sondern um ein Leben hindurch die Aufgaben des Berufes zu erfüllen.

[1]) Über die Inhaltlosigkeit der Zeugnisse nach dem jetzigen Verfahren, bei dem 'eigentlich nur die schwächeren und mittelmäßigen Geister gewinnen', klagt auch Waßner, oben (1913, Heft IX) S. 454.

[2]) Über die Folgen der damals eingeführten Grundsätze vgl. Matthias, Erlebtes und Zukunftsfragen (1913) S. 133.

Jean-Jacques Rousseau von Paul Sakmann. Berlin, Reuther & Reichard 1913. Gr. 8°. XII, 198 S. Brosch. 3 Mk., geb. 3,80 Mk.

Durch die neue Publikation Sakmanns ist R. Lehmanns Sammelwerk 'Die großen Erzieher' erweitert und bereichert worden. Schon der Titel, der nicht 'Rousseau als Erzieher' heißt, nimmt für das Werk ein und bezeugt, daß des Verfassers Feder, die schon Mandeville und Voltaire nachgegangen ist, auch der Eigenart Rousseaus gerecht werden kann.

Dem abgebrauchten Verfahren, den Genfer entweder in die Geschichte der Pädagogik einzuzwängen oder nach ein paar vorgefaßten Prinzipien auf Grund moderner erzieherischer Bedürfnisse abzutun bzw. zu glorifizieren, bietet die soeben erschienene Monographie scharf die Spitze. Es handelt sich in diesem Porträt um die klar umrissenen Züge einer charakteristischen Persönlichkeit, deren Schaffen sich die 'Nouvelle Héloise' oder der 'Contrat social' ebenso notwendig entwindet wie der 'Emile', es handelt sich hier, wie es im Vorwort heißt, um 'den ganzen Mann, den rätselvollen, der es einem antut, und von dem so starke anziehende und abstoßende Kräfte ausgehen'.

Das Buch führt uns zunächst mit dem Blick des gelehrten Kenners und der Kunst des anregenden Schriftstellers in die aufbauenden seelischen Erlebnisse des suchenden Jünglings ein und gewährt der Entwicklung seiner Gedankenwelt in ihren Ansätzen, Weiterbildungen und persönlichen Grundlagen breiteren Raum (S. 15 bis 46), bis sich dann die Betrachtung auf den 'Emile' konzentriert (S. 47—55). Eine buch- oder kapitelmäßige Aufzählung der Inhaltsteile widerstrebt dem Autor. Die Art, wie er die Probleme aufrollt, ist psychogenetisch (S. 56—157). Der erste Abschnitt erörtert die Weltanschauung der Persönlichkeitsbildung, dann folgt die Betrachtung des Erziehungssystems, in der namentlich auf den Präzeptoralroman als Form für die Rousseausche Pädagogik gebührend Rücksicht genommen ist (S. 90—93). Durch eine Nachlese von anderweitigen Äußerungen über den Erziehungsindividualismus neben dem 'Emile' wird erschöpfende Vollständigkeit erreicht (S. 157—165).

Wie der erste Abschnitt, Rousseaus Seelengeschichte, so ist auch der vierte, Rousseau und wir (S. 167—198), durch einen starken persönlichen Akzent in Auffassung und Stil gekennzeichnet. Bei der Kritik über unsere Stellung zu dem eigentlichen Erziehungssystem wird nicht mit den Widersprüchen operiert, die immer so lächerlich wirken, auch wird nicht durch die Brille des Praktikers und Methodikers gelesen. Von der Grundauffassung ausgehend, daß es Rousseau in seinem eigentlichen Hauptwerk 'um eine reformatorische Umbildung und Höherbildung des Typus Mensch' (S. 180) zu tun war, werden die Erziehungsfragen, wie sie die Menschheit immer wieder beschäftigen müssen, nach ihrer Wiedergabe im 'Emile' nicht gelobt oder getadelt, sondern verständlich gemacht, das richtige Urteil wird nach dem Grundton der schaffenden Persönlichkeit für uns ebenso einsichtig wie das schiefe Urteil, das daneben greift, wo uns heute größere Sicherheit Selbstverständlichkeit ist. Gerade durch diese Betrachtungen führt Sakmanns Buch zur Quelle. Es räumt den Schutt weg, der so leicht zu Mißverständnissen führt. Das ist kein kleines Verdienst.

Dennoch scheint mir im letzten Teil das Grund- und Urwesen Rousseaus mit der Forderung nach einem neuen Menschengeschlecht etwas zu sehr zerstückt. Er ist einfacher, als man gemeinhin glaubt, wie das meistens für Nichtfachmänner gilt, besonders wenn sie genial sind. Ob Rationalist oder Romantiker, ob Poet oder Pu-

blizist, ob Kenner oder Laie, ob Original oder Plagiat — das alles tritt hinter dem Postulat einer Neuschaffung der Menschheit zurück. Er hat den Menschen haben wollen, den nachher Goethe wirklich geschaffen und durchgesetzt hat. Speziell für den 'Emile' gilt, daß Rousseau die Menschen in den Dingen geistig-sittlichen Werdens wieder sehend gemacht hat. Es kam ihm dabei mehr auf das Was als auf das Wie an. Das kann nicht energisch und einseitig genug betont werden.

In diesem Punkte gibt auch die Rassenfrage, ob Rousseau mehr Germane oder mehr Romane ist, klärenden Aufschluß. Diesen inneren Kampf zwischen zwei Nationen, den das Kind des XVIII. Jahrh. kaum geahnt, den aber z. B. Conrad Ferdinand Meyer 100 Jahre später mit vollstem Bewußtsein durchgerungen hat, kann man in moderner Zeit so wenig übersehen wie den Zwiespalt, in den uns Massenmenschen eine Pädagogik vom Schlage des 'Emile' versetzt. Rousseaus Bildungsbegriff ist durchaus aristokratischer Natur, wenn er auch politisch der Freiheit und Gleichheit das Wort geredet hat. Wir laufen heute Gefahr, Bildung zu demokratisieren. Bildung und Berechtigung verwechselt das XX. Jahrh. zu leicht. Hier bedürfen wir der Wegweiser, um Rousseaus Gedanken zur praktischen Tat werden zu lassen. Da versagt Sakmann — man kann hoffen: zunächst. Indessen die Bücher sind nicht vergeblich geschrieben, die sich noch weiten und vertiefen können oder anderen eine Aufgabe lassen. Sie reihen sich damit nur dem wirklichen geistigen Leben ein, das nichts weiter als Entwicklung ist.

Richard Groeper.

J. Eitle, Der Unterricht in den einstigen württembergischen Klosterschulen von 1556 bis 1806. Drittes Beiheft zu der Ztschr. für Gesch. der Erziehung und des Unterrichts. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1913. 84 S. Gr. 8°.

Das Gepräge der württembergischen Klosterschulen wurde bestimmt durch den Bund, den im XVI. Jahrh. Humanismus und Reformation geschlossen hatten: demgemäß stellt sich das von ihnen verfolgte Ziel dar als das der *erudita pietas* oder *pia eruditio*. Am treffendsten ist es zwei Jahrhunderte nachher auf die Formel gebracht worden von dem berühmten Verfasser des *Gnomon* zum N. T., Bengel (dessen Persönlichkeit und Wirksamkeit der Hauptteil der Abhandlung gewidmet ist), wenn er in einer Entlassungsrede vom 24. April 1741 sagt: *ut eruditio vobis ad pietatem, pietas ad omnia sit utilis, adeoque Gloria Dei, salus vestra, ecclesiae et reipublicae emolumentum . . . augeatur.* Im allbeherrschenden Mittelpunkt stand das Lateinische einschließlich des Lateinsprechens, das insbesondere die vorgesetzte Behörde immer wieder dringlich einschärft, dessen tatsächliche Erfolge aber von dem durch nüchternes Urteil und wahrheitsliebende Ehrlichkeit ausgezeichneten Bengel folgendermaßen gekennzeichnet werden (in einem Briefe vom 11. Mai 1721): 'Möchte 'wissen, wie es die Herrn Collegen mit dem 'Befehl, das Lateinsprechen betreffend, hal'ten. So oft wir neu anspannen und 'knellen (knallen), so gehts eine Weile, 'aber allgemach stehen die Ochsen wieder 'am Berg, und der Treiber kann auch nicht 'immer dahinter her seyn, und die harten 'Strafen spare ich lieber auf andere Ver'gehungen auf, worin mehr Immoralität 'sich offenbart.' Sehr vernünftig fügt er, der überhaupt wie später sein Landsmann Oskar Jäger in echt schwäbischer Weise ein Gegner jeglicher 'Pädagogik der großen Worte' und ein Mann des Maßes und gesunden Menschenverstandes gewesen ist, anderswo bei, daß ihm die Fehler gegen die Muttersprache verwerflicher erscheinen als die gegen eine fremde. Hinter das Latein trat alles andere zurück, auch das Griechische, das im wesentlichen auf das Neue Testament beschränkt wurde. Über das Ergebnis äußern sich berufene Männer wie Seybold, daß diese Erziehungsart sehr viel Gutes habe, und daß Württemberg sich vortrefflicher Theologen, Rechtsgelehrter, Ärzte, Mathematiker, Philosophen usw. erfreue, daß aber keine Kritiker und Philologen bedeutenden Schlages dabei herauskämen: hier denkt er augenscheinlich an nichtschwäbische Erneuerer des Studiums der Altertumswissenschaft wie Ernesti und Gesner, neben deren großzügiger ästhetisch-literarischer und kulturgeschicht-

licher Auffassung des von den beiden alten Völkern Geleisteten sich freilich das in den württembergischen Klosterschulen eifrig betriebene und bekanntlich ja auch von Schiller in seinen 'Räubern' gebrandmarkte Aneinanderflicken lateinischer Phrasen etwas mager ausnehmen mochte. Schon etwa 200 Jahre vorher hatte Wilh Schickart gemeint: *Praesertim id vitii Monasticis plerumque adhaeret, ut, quando suis claustris exempti civilibus viris primum conversari incipiunt, quasi in alium orbem delati stupeant et inepliant,* ein Übel, gegen das er u. a. durch die Aufführung von *comoediae* ankämpfen möchte, womit er freilich später Bengels Zustimmung nicht fand, der diese Art von Übungen vielmehr den Jesuiten überlassen wollte.

Einen merkwürdigen Beleg für die Beobachtung, wie selbst Klostermauern keinen Verschluß gegen das bieten, was man den Zeitgeist nennt, gibt das Eindringen der neuzeitlichen Strömungen, zwar weniger in den Unterrichtsbetrieb der Anstalten als in die Seelen ihrer Zöglinge in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrh. Was hier an Äußerungen von ebenso verschiedenen wie urteilsfähigen Männern, deren Namen in der deutschen Geistesgeschichte großenteils einen hellen Klang haben, z. B. K. F. Reinhard, H. E. G. Paulus, J. Chr. F. Hölderlin, F. Schelling, H. W. Klumpp mitgeteilt wird, das ist wirklich wert nachgelesen zu werden. Am Ende läuft es wiederum hinaus auf die seitdem nicht selten — von einheimischer Seite z. B. von Fr. Th. Vischer, Rümelin, Sigwart, Weizsäcker — wiederholte Bemerkung, daß im altschwäbischen Wesen eine höchst eigenartige Mischung von Weite des inneren mit Enge des äußeren Gesichtskreises auffällt. Ebendahin klingt auch das Urteil unserer ebenso durch Vorzüge des Inhaltes wie der Darstellung ausgezeichneten Studie aus. Ihr Verf. hat sich als Leiter einer der von ihm zum Gegenstande tiefgründiger Urkundenerforschung erkorenen Anstalten selbst bereits anerkennenswerte Verdienste um die Umsetzung solch heilsamer Selbsterkenntnis in die bessernde Tat erworben, und vor kurzem hat die oberste Schulbehörde den niederen evangelisch-theologischen Seminaren, wie sie seit ungefähr einem Jahrhundert heißen, eine ausgedehnte Anpassung an die Bedürfnisse der Gegenwart zuteil werden lassen. Damit erscheint die Hoffnung begründet, daß diese nicht bloß durch das Alter ihres Bestehens ehrwürdigen, sondern vor allem auch durch die Gesundheit ihres Kerns wertvollen Einrichtungen berufen sein werden, einen rühmlichen Anteil an der Lösung der von einer neuen Zeit unserem gesamten deutschen Volke gestellten Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben zu nehmen.

Jedenfalls kann heute keine Rede davon sein, daß eine mit normaler Widerstandskraft und Anpassungsfähigkeit ausgerüstete Natur befürchten müßte, das traurige Schicksal des Zerbrochenwerdens zu erleben, das der Held von F. Hesses vielberufenem Seminarerziehungsroman 'Unterm Rad' durchmacht, und auf das Bild, das uns Eitle von den durch ihn erst recht aufgehellten früheren Jahrhunderten zeichnet, läßt neben den ungünstigeren Zügen der Weltfremdheit, der Einseitigkeit, der Vernachlässigung des Körperlichen doch auch die erfreulichen Seiten nicht bloß der Gründlichkeit und Gediegenheit, sondern auch die einer gewissen Milde und Achtung vor der Eigenart des einzelnen hindurchschimmern, ja in aller Gebundenheit durch die Satzung ein Maß von Nichteinmischung in das Heiligtum der Persönlichkeit und eine Zartheit in der Schonung fremden Innenlebens ahnen, wie es anderwärts bis in die Gegenwart herein wohl nicht immer anzutreffen gewesen ist, zumal nicht in Anstalten von so ausgesprochen konfessionellem Gepräge, wie es die württembergischen theologischen Pflanzschulen bis hinauf zum 'Stift' nun eben einmal sind, auch in diesem Punkte getreue Abbilder der merkwürdigen Tiefe und Abklärung, die der deutsche Geist in seiner schwäbischen Ausprägung gefunden hat. Hans Meltzer.

STÄDTISCHES GYMNASIUM UND REALGYMNASIUM AN DER KLOSTERSTRASSE ZU DÜSSELDORF

Festschrift zur Feier des 75jährigen Bestehens der Schule am 28. Mai 1913

Im letzten Frühjahr durfte das Städtische Gymnasium und Realgymnasium an der Klosterstraße zu Düsseldorf auf ein 75jäh-

riges Bestehen zurückblicken und hat deshalb eine Festschrift herausgegeben. Sie enthält zunächst eine Geschichte der Schule im letzten Vierteljahrhundert, die sehr lebendig und vergnüglich, ganz anders als man es von einer Schulchronika gewohnt ist, stellenweise auch etwas sarkastisch, aber immer liebenswürdig von Lothar Volkmann geschrieben ist. So interessant die Wandlungen in der Verfassung wie dem Charakter einer solchen Doppelanstalt in einer so fabelhaft aufstrebenden Groß-, Kunst- und Industriestadt wie Düsseldorf sind, weil sie besonders anschaulich den Gang der Entwicklung unseres Unterrichtswesens und der daran gestellten Forderungen wiederspiegeln, so sind doch wohl für Verfasser wie Leser die persönlichen Erinnerungen das Wertvollste und Anziehendste. Die Menschen sind es ja doch, die gerade den Schulen ihr Wesen aufprägen, *men, not measures*. Und gerade diese Düsseldorfer Schule hat mit Leitern wie Lehrern ein besonderes Glück gehabt, was jeder dankbar bezeugen wird, der einmal in diesem Kreise hat wirken dürfen. Männer wie Matthias und Cauer haben an der Spitze gestanden, und die Kollegen waren eine solcher Führung würdige Truppe, aus der, wie der Verfasser mit ehrlichem Stolze hervorhebt, eine außergewöhnlich große Anzahl zu Führerposten berufen worden sind. Nicht bloß die Aufwärtsbewegung, von der Volkmann spricht, sondern die Bewegung überhaupt im Kollegium, der reiche Wechsel von teilweise aus den verschiedensten Teilen des Vaterlandes zusammenberufenen Männern, und der dadurch gesteigerte Austausch persönlicher und beruflicher Erfahrungen würde mir von besonderem Werte für Lehrer wie Schüler erscheinen.

Ein Anhang von Professor Dr. Bauer gibt vor allem die persönlichen Daten aller Direktoren und Lehrer, die an der Anstalt gewirkt haben; die Schülerzahl von Gymnasium und Realgymnasium, sowie der beiderseitigen Abiturienten wird graphisch dargestellt. — Professor Dr. Bohnhardt hat sich die außerordentlich mühevolle, aber auch durch die Zeichen vieler treuen Anhänglichkeit lohnende Arbeit gemacht, ein Verzeichnis der Abiturienten 1889—1913 aufzustellen. — Einige Abhandlungen sind beigegeben. Der Direktor Erythropel verbreitet sich über Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler. Er weiß wohl, unter welchen komplizierten Umständen und Schwierigkeiten, unter welchen, öfter unberechtigten, Anforderungen und Einmischungen der Lehrer, dessen Person und Art ihm die wichtigste Bürgschaft für das Gedeihen seines Werkes erscheint, seine Erziehungsarbeit leisten muß. Das Interesse und die Lust der Schüler am Arbeitspensum könne und solle mehr als bisher meist geschehe, herangezogen werden, den Jungen etwas mehr Ein- und Ausblick in das Wie? Wo? Warum? ihres jeweiligen Bildungsganges und -zieles gegönnt werden. Auch die Freude am eigenen Erfolg ist ein wichtiger Faktor, der Junge muß sich manchmal wegen seiner Leistungen können fühlen; zuviel Kritik stumpft ab. Dann ein ganz konkreter Vorschlag: die Nachhilfestunden als die Zerstörung aller Selbsttätigkeit und Verantwortlichkeit möglichst einzuschränken, auch auf die Gefahr der Nichtversetzung, die oft ein Segen sein könne. Ich glaube, das ist eine Forderung, die Unterstützung verdient. — Professor Dr. Bohnhardt behandelt Napoleon I. in der französischen Geschichtslektüre unserer höheren Schulen unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Standes der wissenschaftlichen Napoleonkritik in Deutschland und Frankreich; wohl eins der interessantesten Kapitel der neusprachlichen Lektüre. — Professor Dr. Meier liefert durch seinen Aufsatz: Die clevischen Städte unter brandenburgisch-preußischer Herrschaft im XVII. und XVIII. Jahrh. einen wertvollen Beitrag zu dem so bunten Bilde des alten Preußens und läßt mit Recht am Ende Steins reformatorische Riesengestalt auftauchen, der hier im Westen Preußens sich wesentliche Anregungen für seinen geplanten Staatsneubau geholt hat. — Zeichenlehrer Jost spricht über den Zeichenunterricht in den vergangenen 25 Jahren, der den Wandlungen der großen Kunst und der jeweilig darin in den Vordergrund tretenden Anschauungen gefolgt ist. Viele hübsche Schülerzeichnungen sind beigegeben, die meist Innenräume der Schule darstellen, nicht gerade der dankbarste, aber

sicher ein zeichnerisch äußerst lehrreicher Gegenstand. — Leo Weber, derselbe, der in seinem Buche 'Im Banne Homers' seine griechischen Reiseeindrücke und Erlebnisse vorgelegt hat, handelt hier mit der gleichen Pietät und Wärme wie dort von attischen Friedhöfen und Grabsteinen. Der Aufsatz ist reich und gut illustriert. Es ist dem Verfasser offenbar um das Bekenntnis zu tun, das er am Ende so formuliert: Die Antike, sie lebt noch und wir durch sie; denn das Große, das sie schuf, es ringt sich in dem sehnenden Drängen und Streben auch unserer Tage wieder zum Lichte empor. — Es war mir eine Freude, der Schule, der ich so viel danke, ein bescheidenes Zeichen meiner Anhänglichkeit zu geben.

Johannes Schöne.

VON DER MARBURGER PHILOLOGEN-VERSAMMLUNG

Auf die schönen Herbsttage in der alten Universitätstadt an der Lahn werden alle, die sie mit erlebt haben, befriedigt zurückblicken. Die Zahl von mehr als 800 Teilnehmern überstieg wohl die gehegten Erwartungen. Sie gab reichlich Gelegenheit, daß sich Freunde aus weiter Ferne zusammenfanden, daß neue Bekanntschaften geknüpft und nach allen Seiten hin Gedanken ausgetauscht wurden. Leider war Süddeutschland nur wenig vertreten; es wird Zeit, daß die Versammlung einmal wieder dorthin verlegt wird, um den Zusammenhang zu pflegen. An Lust zur Reise würde es den Norddeutschen nicht fehlen; und gerade im Bereiche des höheren Schulwesens bieten Württemberg und Bayern mit ihrer alten Tradition, Baden in fortgeschrittener Behandlung neuer Aufgaben so manches, wovon wir lernen, wodurch wir zum Nachdenken angeregt werden können, — womit nicht gesagt sein soll, daß es nicht auch den Landsleuten im Süden Gewinn bringen könnte, zu uns herüberzuschauen.

Der Wunsch, zu dem vor zwei Jahren die Versammlung in Posen Anlaß gegeben hatte[1]), daß die Debatte wieder einen größeren Raum einnehmen möchte, ist in Marburg nicht unerfüllt geblieben. In der pädagogischen Sektion und einmal auch in der allgemeinen Sitzung ist lebhaft verhandelt worden. Alfred Bieses Vortrag über 'moderne deutsche Lyrik und die höhere Schule' erwies sich auch dadurch als fruchtbar, daß er einen mannigfachen Austausch von Erfahrungen und Grundsätzen hervorrief. Einen schärferen Klang hatte die Auseinandersetzung über das von Direktor Huckert behandelte Thema 'Die Leistungen der höheren Lehranstalten Preußens in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft'. Hier platzten wirklich Gegensätze aufeinander, doch nicht ohne Nutzen. Zum Schluß kam eine Resolution zustande, die den wundesten Punkt in unsern Einrichtungen klar hervorhob, indem sie 'eine Änderung des Berechtigungswesens, insbesondere der Berechtigung für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst' als 'eine der wichtigsten Maßregeln zur Hebung der Leistungen der höheren Schulen' bezeichnete. Daß an der vorhergehenden Debatte auch akademische Lehrer teilnahmen, war ein erfreuliches Zeichen für das zunehmende Interesse, das in diesen Kreisen den Aufgaben der höheren Schule und den Schwierigkeiten, die sich ihnen heute entgegenstellen, zugewendet wird. Freilich da, wo das Zusammenwirken von Universität und Schule den eigentlichen Verhandlungsgegenstand bildete, gelangte man zu keinem greifbaren Ergebnis, obwohl aus beiden Gebieten der Berufstätigkeit, in einer allgemeinen Sitzung, der weiteste Zuhörerkreis versammelt war. Schon daß Rudolf Lehmanns Vortrag über die 'Durchführung des Hamburger Programms' im voraus als 'Schlußbericht' bezeichnet war, hatte keine rechte Hoffnung erweckt. Und es stellte sich heraus, daß der schöne Gedanke, den Wendland in Hamburg angeregt und 1907 in Basel im Verein mit Brandl, Harnack, Felix Klein glücklich zu fördern begonnen hatte[1]), in der Tat vorläufig zur Ruhe ge-

[1]) Vgl. in diesen Jahrbüchern 1911 XXVIII 512.

[1]) Worauf es dabei ankam, läßt sich wohl nicht besser aussprechen als mit dem letzten Absatz aus Harnacks Baseler Vortrag (über Religion und Geschichte): 'Ich schließe mit 'zwei Bitten — an meine Kollegen an den

legt ist. Der Zukunft bleibt es überlassen, ihn wieder aufzunehmen und, vielleicht in etwas geänderter Gestalt, wirksam zu machen. Was Lehmann dann Positives bot, war eine erneute Darlegung seiner Ansichten über die pädagogische Vorbildung der Oberlehrer und seiner Forderung, daß dafür an allen Universitäten besondere Professuren gegründet werden müßten: ein Gedanke, der bei den Anwesenden doch nur teilweise Zustimmung fand und der, so als Programm hingestellt, auch wohl sein Bedenkliches hat. Bildet man grundsätzlich die Pädagogik als ein selbständiges Fach aus, so ist Gefahr, daß es dann eben nur ein Fach mehr gibt, das sich wieder von den anderen abgrenzt und seine Ansprüche erhebt, während es doch gerade darauf ankäme, das Vorausdenken an den Erzieherberuf zu einem verbindenden Elemente zu machen, das die Wissenschaften, die im Kopfe des Schülers zusammenkommen werden, schon für die Interessen des künftigen Lehrers in Beziehung setzt. Eine Betrachtungsart, die ohne viel äußeren Anspruch das Denken durchdringt, wäre hier wirksamer als eine besondere Disziplin.

'Denn durch Dienen allein gelangt sie endlich zum Herrschen': das gilt nicht nur im Verkehr unter Menschen, sondern auch im Zusammenspiel geistiger Mächte. Im Kreise der Wissenschaften ist dies vor anderen die Stellung der Philosophie. Sie auch auf den Philologenversammlungen mehr als bisher zur Geltung zu bringen war ein sehr berechtigter Wunsch von Professor Natorp. Und seine Bemühungen dafür verdienen um so mehr Dank, weil er aus eigenem Entschluß den ursprünglichen Plan, eine neue Sektion zu gründen, aufgegeben und Philosophie mit Pädagogik zu vermählen empfohlen hat. Gewiß ein mögliches und natürliches Bündnis. Nur wäre es besser, nicht mit dem Namen — 'philosophisch-pädagogische Sektion': darauf lautete jetzt der Antrag, der nach kurzer Besprechung vertagt und späteren Versammlungen aufgespart wurde, — anzufangen, sondern zu allererst dafür zu sorgen, daß in anregenden Vorträgen und ertragreichen Debatten Philosophie sich als Teilnehmerin melde und für die tiefere Erfassung wissenschaftlicher wie praktischer Probleme gute Dienste leiste. Wenn die jedem erkennbar und wertvoll geworden sind, so wird eine entsprechende Benennung sich von selber einstellen; und sollte sie selbst ausbleiben, so schadet auch das nicht allzu viel: die Sache ist doch immer das Eigentliche.

Von verwandten Erwägungen aus kann es als ein glücklicher Erfolg nicht bezeichnet werden, daß in der pädagogischen Sektion auf Anregung von Professor Stürmer (Weilburg) beschlossen worden ist, einen 'Verein zur Verwertung der Resultate der Sprachwissenschaft im Sprachunterricht' zu gründen. Gewiß müssen wir wünschen, daß die Sprachwissenschaft den Unterricht in der Schule immer noch mehr beeinflusse — wenn auch vielleicht nicht so sehr mit ihren Resultaten wie mit ihrer Denkweise —, und für diesen Zweck zu arbeiten wollen wir nicht müde werden: aber nicht abgeschlossen in einem besonderen Verein! Da kommen ja nur die zusammen, die ohnehin dazu entschlossen sind. Viel wichtiger ist es doch, diejenigen Lehrer, sei es der Muttersprache oder der beiden alten oder der neueren Sprachen, zu gewinnen und für diese Seite ihrer Aufgabe zu interessieren, die ihr zunächst gleichgültig gegenüberstehen. Die treffen wir aber auf den allgemeinen Tagungen der Philologenvereine in den Provinzen, weiter im Gymnasialverein, dem Realschulmännerverein, dem für lateinloses Schulwesen, auf den

'Universitäten: sie mögen in ihren Vor-'lesungen mehr der Schule und ihrer Bedürf-'nisse gedenken; es ist nicht so, daß die 'Wissenschaft verliert, was die Schule ge-'winnt, sondern es kann sehr wohl gelten: '«Die Wissenschaft gewinnt, was die Schule 'gewinnt'»; — an die Lehrer: sie mögen 'laut und kräftig aussprechen, was die Schule 'von der Universität in bezug auf Vorlesungen 'und Übungen erwartet, und sie mögen, na-'mentlich in den oberen Klassen, mit dem 'nicht geizen, was sie auf der Universität 'gelernt haben, vielmehr die Kunst üben, die '*pueri* durch große Gedanken und erweckende 'Arbeit zu *iuvenes* zu machen, damit der 'Mann ihnen danke.' 'Universität und Schule, Vorträge auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 1907 zu Basel, gehalten von F. Klein, P. Wendland, Al. Brandl, Ad. Harnack', Leipzig und Berlin 1907, S. 43.

großen Kongressen der Neusprachler, endlich in der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Das sind reichliche Gelegenheiten zum Wirken. Und wenn dabei dem, was wir bringen, anfangs Zweifel oder Abneigung begegnet, so ist das der beste Antrieb, mit unserer Begründung in die Tiefe zu bohren und Beweise der belebenden Kraft dieses Unterrichtsprinzipes herauszuarbeiten. Auch an den Schulen soll es sich doch nicht isoliert betätigen, sondern ein Stück gemeinsamen Besitzes sein. Der neue Verein bedeutet nur neue Zersplitterung.

Dasselbe ist von dem Verein deutscher Geschichtslehrer zu fürchten, der sich in Marburg am 29. September, am Tage vor Beginn der Philologenversammlung, konstituiert hat, während ebendort gleichzeitig der Verband deutscher Schulgeographen, der allgemeine deutsche Gymnasialverein und der deutsche Germanistenverband gesonderte Beratungen hielten. Wir wollen die Notwendigkeit all dieser Vereine nicht in Frage ziehen. Sicher gibt es spezielle Berufsinteressen, die bei dem vorwiegend wissenschaftlichen Charakter der Geographen- und Historikertage nicht vollständig erledigt werden können; und Germanistenverband wie Gymnasialverein haben sich selbst ein umfassenderes Programm gesetzt, das ihnen ein Recht zum Dasein gibt. Es ist ja natürlich, daß überall die Vertreter einer bestimmten Geistesrichtung sich gedrängt fühlen, eine engere Gemeinschaft zu bilden, weil sie in dem allgemeinen Wettstreit um den Anteil an der Schule nicht zurückbleiben wollen. Nur: die entscheidenden Kämpfe können unmöglich innerhalb der einzelnen Vereine ausgefochten werden, sondern dazu bedarf es eines gemeinsamen Bodens, auf dem sie, einer gegen den anderen, ihre Kräfte messen, und auf dem auch der Verständigung ein Spielraum gegönnt ist. Es soll doch kein *bellum omnium contra omnes* sein; sondern was alle bewegt, ist oder sollte sein freudiger Wetteifer im Dienste einer einzigen großen Aufgabe, der Jugenderziehung, der Menschenbildung: aus der Natur dieser Aufgabe muß schließlich der Erfolg bestimmt werden. Der gegebene Platz für dieses Ringen ist im Innern der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Jetzt war es dahin gekommen, daß an dem Tage, der ihr voranging, in vier getrennten Vereinen Fragen erörtert und Entschließungen gefaßt wurden, von denen jede den Angehörigen der drei anderen Vereine aufs höchste interressant sein mußte. Aber zwischen je zweien war eine Kluft befestigt, welche die Geister getrennt hielt. Wäre es nicht möglich gewesen, hier die Brücken zu bauen? Ja, ist das nicht recht eigentlich der Zweck einer alle Fächer und alle Wissenschaften umfassenden Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner?

An Einsicht und gutem Willen von seiten des Präsidiums der Versammlung hat es gewiß nicht gefehlt. Dafür zeugt allein schon die Eröffnungsrede des ersten Vorsitzenden, Friedrich Vogt, die wir unsern Lesern im letzten Hefte des vorigen Bandes vollständig haben bringen können. Für das rechte Verhältnis zwischen klassischer Philologie und Germanistik fand er treffliche Worte; und dann erinnerte er an das Religionsgespräch von 1529 und an den Gedanken, mit dem der Kanzler des jungen Landgrafen diese Veranstaltung erklärt hatte: daß wissenschaftiche Gegner sich in mündlicher Rede besser verstünden und gegenseitig würdigen lernten als im fortgesetzten Streit mit der Feder (oben XXXII 515). Die Schwierigkeit muß bei den verschiedenen Gruppen gelegen haben, deren jede lieber für sich bleiben wollte. Das Gespräch zwischen Luther und Zwingli hatte freilich nicht den gehofften Erfolg; aber das darf uns nicht entmutigen, es soll vielmehr eine Warnung sein. Wir dürfen es nicht dahin kommen lassen, daß als Erzieher der Jugend, an derselben Schule, in einer und derselben Klasse nebeneinander Fachlehrer arbeiten, deren jeder nur auf seinen Weg sieht, seine Sache betreibt und sich nicht darum kümmert, wie sich in Kopf und Herzen eines heranwachsenden Menschen das alles zusammenfügt.

Ein doppelter Vorschlag sei allseitiger Erwägung empfohlen: einmal die Sondertagungen, soweit man im Interesse eines zahlreicheren Besuches daran festhalten will sie mit der Philologenversammlung zu verbinden, nicht vor diese, sondern ans Ende zu legen, und zweitens: solche Fra-

gen, die das Verhältnis des einen Faches zu anderen, seine Stellung im Gesamtorganismus des Unterrichtes und der Erziehung betreffen, im weiteren Verbande zu verhandeln, sei es in einer allgemeinen Sitzung oder in kombinierten Sektionssitzungen oder in der pädagogischen Sektion. Die geänderte Reihenfolge würde bewirken, daß nicht, wie es jetzt war, etwa brennende Fragen im voraus vom Standpunkte des Faches aus erledigt wären und dadurch bei den meisten das Hauptinteresse schon befriedigt, für den Gedankenaustausch im großen, um dessen willen man doch — aller zwei Jahre einmal — zusammenkommt, die Empfänglichkeit verschlossen wäre; andrerseits würden die Ergebnisse dieses weiteren Austausches Anlaß genug bieten, um nachher dazu Stellung zu nehmen und in engerer Gemeinschaft die fortgesetzte, mehr nach innen gerichtete Arbeit vorzubereiten. So hängt die erste der hier vorgeschlagenen Maßnahmen mit der anderen, wichtigeren zusammen. Deren Durchführung würde es freilich schwerer machen, daß schön formulierte Beschlüsse zustande kommen; aber das ließe sich verschmerzen. Wieviel durch rückhaltlose Aussprache auch unter Gegnern, ohne Abstimmung und also ohne formellen Sieg des einen oder anderen, Probleme der Erziehungskunst gefördert werden können, haben die drei Tagungen des Bundes für Schulreform gezeigt. Nehmen wir dagegen einmal an, was nach dem gegenwärtigen Verfahren eigentlich als ein Erfolg bezeichnet werden müßte: vier Vereine beraten zu gleicher Zeit gesondert ihre eigenen Interessen — und das heißt leider meistens: Ansprüche — und geben diesen Ansprüchen kräftigen Ausdruck in Resolutionen, die an ihrem Ort eine jede einstimmig angenommen werden, untereinander aber gänzlich unvereinbar sind. So gehen sie den Unterrichtsverwaltungen zu: was sollen die damit anfangen? Es würde ihnen nichts übrig bleiben, als die eigentliche Arbeit nun selber in die Hand zu nehmen und einfach von oben her zu bestimmen, wie die verschiedenen Zweige des Unterrichts ineinanderzugreifen haben, welche Aufgabe einem jeden als Anteil an dem Gesamtwerke der Erziehung zufallen soll. Darüber müßten sie verfügen angesichts einer Vielheit von Parteien, die sich in gegenseitiger Abneigung und Abschließung festgefahren hätten! Wäre es nicht Sache der Gelehrten und Schulmänner, so viel als möglich an vorbereitender Tätigkeit, an Verständigung über das, was allen gemeinsam ist, über Möglichkeiten eines innerlichen Zusammenwirkens vorwegzunehmen? Sonst haben wir kein Recht, über die Selbstherlichkeit des grünen Tisches zu schelten. Und dabei wäre dies eine Vorwegnahme, für die uns die Herren selber, die am grünen Tische sitzen, nur dankbar sein könnten — und dankbar sein würden.

Wenn es gelänge, mit Entschiedenheit diese Richtung einzuschlagen, so würde ein Übelstand von selbst verschwinden, der in Marburg peinlich empfunden worden ist: das starke Zurücktreten der Mathematik und der Naturwissenschaften. In der ersten großen Sitzung war ja die Rede von Diels gerade auch dadurch bedeutend, wie sie die Entwicklung von Problemen der exakten Forschung beleuchtete; aber kein allgemeiner Vortrag war ganz aus diesen Gebieten genommen. Auch an den Beratungen der pädagogischen Sektion hatten sie keinen eigentlichen Anteil. Was geboten wurde, blieb auf den Kreis der unmittelbaren Fachgenossen beschränkt, obwohl z. B. der Vortrag von Bastian Schmid über 'Biologie und philosophische Propädeutik' so recht geeignet gewesen wäre, Fernerstehenden den Blick für die in der modernen Naturwissenschaft wirksamen geistbildenden Kräfte zu öffnen.[1]) Ob es an energischer Vorsorge von seiten der Leitung etwas gefehlt hat, oder an freiwilligem Angebot aus den Reihen der Mitglieder, wird sich schwer feststellen lassen und soll hier gar nicht gefragt werden; wichtiger ist der Ausblick in die Zukunft. Und da wäre es im höchsten Grade zu beklagen, wenn die Stimmung und Ansicht zur herrschenden würde, der Friedr. Poske soeben Ausdruck gibt[2]): daß die Mathematiker und Naturfor-

[1]) Der Vortrag ist inzwischen erschienen in den 'Monatsheften für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen' VI (1913) S. 503 ff.

[2]) In den von Albrecht Thaer herausgegebenen Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaften 1913 Nr. 7 S. 135 f.

scher am besten täten, sich von den Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner fernzuhalten und auf die Aufhebung der dort für ihre Fächer bestehenden Sektionen hinzuwirken. Er meint, die 'Kollegen von der klassischen Philologie sollten es schon im Interesse der «Stilreinheit» ihrer Versammlungen unterlassen, auf die Beteiligung der Mathematiker und Naturwissenschaftler besonderen Wert zu legen'. Gewiß wird es auf unserer Seite so gut wie auf jener manche Anhänger solcher Gesinnung geben; aber warum sollen wir ihnen die Herrschaft überlassen? Es gibt doch auch andere, denen Philologie, wie Usener es ausgesprochen hat, die Wissenschaft vom Menschen ist, der nichts Menschliches fernbleiben darf. 'Das Mittleramt der Philologie' hat Ernst Curtius in einer seiner ersten Göttinger Festreden geschildert. Seitdem sind freilich mehr als 50 Jahre vergangen, die Stellung der Wissenschaften zueinander hat sich verschoben; aber eins, worauf er hinwies, ist geblieben, ja immer stärker hervorgetreten: wieviel näher die alten Völker mit ihrer Lebensweise, mit ihren Gedanken und Anschauungen der Natur selber standen, wie sie dadurch berufen sind, uns alle, auch die exakten Forscher unter uns, zu einem unmittelbaren, persönlichen Verkehr mit der Natur zurückzuführen. Dies gilt von der Wissenschaft; fast noch mehr aber bedarf der Unterricht des Zusammenarbeitens von beiden Seiten. Die großen Fachversammlungen, an die Poske erinnert, haben ihre Tätigkeit in der methodischen Durcharbeitung der Unterrichtsaufgaben, und leisten dafür höchst Schätzenswertes. Sie blühen und gedeihen, und werden keinen Abbruch leiden, wenn ihre Besucher dazwischen auch an solchen Versammlungen teilnehmen, in denen die Persönlichkeit des jugendlichen Menschen, der gebildet und erzogen werden soll, das ist, was die Einheit bestimmt.

'Der Goldschmied arbeitet an Juwelen, und wir an Menschenseelen': es war einer meiner mathematischen Lehrer, der uns, künftigen Lehrern und Erziehern, diesen Spruch ins Leben mitgab. Das ist kein guter Bildner der Seele, der immer nur an eine ihrer Kräfte sich wendet, nur eine ihrer Funktionen im Auge hat. Arbeitsteilung ist ja unvermeidlich; wir verdanken ihr gesteigerte Leistungen auf allen Gebieten. Aber jeder der Schüler, die vor uns sitzen, ist eine Einheit, deren innerem Wesen in seinem verborgenen Zusammenhange wir gerecht werden sollen. Das ist nur möglich, wenn wir uns nicht in den vertrauten Räumen der eigenen Wissenschaft abschließen, sondern immer wieder über die Schranken, die sich erheben wollen, hinauszublicken suchen und eine von alters her bestehende Veranstaltung nicht verschmähen, um empfangend und gebend mit Männern, die von andern Seiten her am Erziehungswerke schaffen, ein lebendiges Verständnis zu erhalten. Paul Cauer.

(12. Dezember 1913)

ÜBER DIE PHILOSOPHISCHE LEKTÜRE AM GYMNASIUM

Vortrag, gehalten an der 53. Jahresversammlung
des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer zu Baden am 6. Oktober 1913

Von Gottfried Bohnenblust

Verehrte Herren Kollegen!

Den praktischen Problemen überhaupt und so auch den pädagogischen ist es eigentümlich, daß in ihnen das Allgemeinste und das Besonderste zusammenfällt, daß keine Einzelheit des tätigen Verhaltens ohne Beziehung auf den letzten Grund des Seins und Sollens und kein Anschauen des letzten Grundes ohne Beziehung auf das tätige Gestalten kann gedacht werden. Durch dieses Hin und Wider allein ist eine geschlossene, folgerichtige Gestaltung des gegebenen Stoffes möglich, ein zerfahrenes Experimentieren aber sowohl wie ein fruchtloses Verweilen im Reiche des reinen Denkens zugleich ausgeschlossen.

Philosophie ist das Streben nach einheitlicher Erfassung der Welt des Gegebenen und des Möglichen als eines in sich geschlossenen und aus sich verständlichen Ganzen, also auch nach geschlossener Gestaltung des Lebens als eines Möglichen, das wirklich werden soll. Die Aufgabe ist nach der Seite des Seins wie des Sollens unendlich, und so ist Philosophie zugleich die Erweiterung des endlichen Bewußtseins in der Richtung aufs Unendliche, oder Bewußtwerden der Scheinbarkeit aller im Unendlichen aufgestellten Grenzen.

Wird das Bewußtsein des Unendlichen in der sinnlichen Erscheinung dargestellt, so entsteht die Kunst, der alles Vergängliche ein Gleichnis ist. Das Bewußtsein des Ewigen rein als solches, wodurch der einzelne sich als schlechthin gesetzt erfährt, ist reine Religiosität. Die Fassung des Sinnlich-Mannigfaltigen und des Denkbar-Möglichen anstatt in sinnlichen Symbolen in einem System rein geistiger Begriffe, ideell stilisiert, ist Philosophie, 'das Poem des Verstandes'. Die abstrakte Form des Denkens, die zuletzt auch über die Grenzen der inneren 'Anschauung' zum letzten, vollkommen Gemeinsamen zurückstrebt, hat dabei keineswegs das Bedürfnis, die Mannigfaltigkeit zu leugnen oder zu berauben; — sondern indem ein eigener Standpunkt der Betrachtung erreicht wird, ergibt sich erst die Möglichkeit eigentlicher Erfahrung, sofern dazu nicht bloß ein äußeres Geschehen, sondern auch ein einheitlich erfahrendes Bewußtsein gehört. Wie denn dem philosophischen so gut als dem poetischen und religiösen Bewußtsein nie die Erfahrung rein als solche, sondern die Überwindung der gegebenen Welt als Ziel gegenwärtig gewesen ist.

Diese Aufgabe ist unendlich. Was geht sie also uns an, da uns hier das Unerreichbare nicht zu kümmern hat, das Erreichbare aber goldene Pflicht sein soll?

Zunächst so viel, daß unsere eigene Arbeit in dem Maße fruchtbar ist, als das Bewußtsein des Ewigen sie trägt. Außerdem aber erwächst aus der Einsicht in das Grundverhältnis von Wahrheit und Wirklichkeit, Geist und Erfahrung die Pflicht, zu untersuchen, wie weit solche Betrachtung und Bewertung auch in dem jungen Menschen auf der obern Stufe des Gymnasiums geweckt und gefördert werden könne, in den Jahren also, bevor das Studium einzelner Fachgebiete ihre Zeit und Kraft immer völliger beansprucht, und bevor der Staat ihren Willen als mitbestimmend für das Geschick der Gesamtheit anerkennt.

Soweit die Fähigkeit zu philosophischem Denken unmittelbar angeregt werden sollte, sah man bis zum Beginn des XIX. Jahrh. darin die Aufgabe der sogenannten philosophischen Propädeutik. Hatte schon im mittelalterlichen Trivium die Dialektik ihren Platz zwischen Grammatik und Rhetorik, als '*potens quaerendi, definiendi et disserendi, etiam vera a falsis discernendi*', so galt wenigstens Logik auch in den humanistischen Schulen protestantischer Länder jahrhundertelang für selbstverständlich; oft gesellten sich noch weitere Disziplinen dazu, als welche Ethik, Politik, Metaphysik, Psychologie genannt werden; und zur Belehrung kamen Disputationen, die sich in Verbindung mit musikalischen Aufführungen gelegentlich zu Schulfestlichkeiten auswuchsen. Schillers Jugend zeigt, wie anregend dieser Unterricht werden konnte.

Erschüttert wurde der ruhige Fortgang der Propädeutik durch den Sieg des Kantischen Kritizismus. Noch Herbart war der entschiedenen Meinung, von Kants und seiner Nachfolger Lehren dürfe man auf Gymnasien nichts verlauten lassen. Sollte nun also nichts Neues werden: das Alte, der Wolffsche Rationalismus, war darum doch vergangen, und die Tradition stockte. Österreich, Frankreich, auch einzelne deutsche Bundesstaaten und schweizerische Schulen haben Logik und größtenteils auch Psychologie zwar beibehalten; für die meisten Anstalten des deutschen Sprachgebietes ist aber die preußische Abschaffung im Jahre 1816 entscheidend geworden. Es blieb zwar nicht sofort dabei: von 1825 bis 1856 war Psychologie und Logik wieder vorgeschrieben, eine Zeitlang sogar als Examenfach. Es war der Einfluß Hegels, der als Nürnberger Gymnasialdirektor selber mehrfach diese Einleitung besorgt hatte. Den Lehrgang hat Rosenkranz als 18. Band der Gesamtausgabe nach Entwürfen, Diktaten und Nachschriften zusammengestellt. Er umfaßte drei Klassen mit vier wöchentlichen Stunden. Die Unterklasse war der Rechts-, Pflichten- und Religionslehre gewidmet, die Mittelklasse der Phänomenologie des Geistes und der Logik, wobei jene vom Bewußtsein überhaupt über das Selbstbewußtsein zur Vernunft aufstieg, die Logik aber das Sein, das Wesen und den Begriff behandelte und beiläufig die Antinomien der Vernunft erledigte; endlich brachte die Oberklasse die Begriffslehre und philosophische Enzyklopädie, wobei die Begriffslehre oder subjektive Logik die Lehre vom Begriff, von seiner Realisierung und von der Idee enthielt, die philosophische Enzyklopädie aber auf

die Logik die Wissenschaft der Natur und des Geistes folgen ließ; die 81 Paragraphen der 'Wissenschaft des Geistes' enthielten die Psychologie als die Lehre vom Geist in seinem Begriff, also Gefühl, Vorstellung und Denken, dann die Lehre vom praktischen Geiste oder der Realisierung der Idee, also Recht, Moral und Staat, und letztlich vom Geist in reiner Darstellung als Kunst, Religion und Wissenschaft. — Wie weit sich in den jungen Nürnbergern das alles zu vollkommener Klarheit gestaltet habe, hat sich Hegel wohl selber gefragt; nach vier Jahren war er im Zweifel, ob nicht die Propädeutik ganz wegfallen sollte; und als er wieder zehn Jahre später als Professor in Berlin das preußische Unterrichtsministerium beraten sollte, schlug er für die Einführung empirische Psychologie und die Anfangsgründe der Logik vor; als Rest der Metaphysik seien die Beweise vom Dasein Gottes zu lehren, diese aber samt der Moral im Religionsunterricht.

Das wurde zwar Gesetz. Aber die zwei Stunden gingen auf eine zurück; und das Ganze war schon nur noch ein Schatten, als 1856 die Verschmelzung mit dem deutschen Unterricht angeordnet wurde. Rückgang oder Untergang ist auch sonst die Parole der Propädeutik geworden. Nicht als ob es an Versuchen fehlte, ihr die alten Rechte zu retten. Sie haben selber von erfahrenster Seite solche Forderungen schon vernommen; und auch sonst kommen die Anregungen, wie die Namen Alois Höfler, Leuchtenberger und Polle zeigen, von auffallend verschiedenen Seiten. Aber soviel Richtiges dabei auch vorgebracht wird, darüber haben wir uns nicht zu täuschen, daß wir auf die Wiedereinsetzung des besondern Faches nicht warten dürfen, um mit unmittelbarer Arbeit anzufangen. Alle größeren Schulen der deutschen Schweiz haben ein solches nicht mehr; St. Gallen, Schaffhausen und Solothurn ausgenommen. Die katholischen Lyzeen mit ihrem ausführlichen philosophischen Kursus bedeuten keine Widerlegung dieses Satzes, da es sich dabei um 19—20jährige Leute handelt, und lediglich die umfassendere Organisation der Anstalt als Gymnasium und Lyzeum zur Folge hat, daß hier die philosophische Enzyklopädie als Abschluß der humanistischen Studien und nicht erst als Einleitung oder Teil einzelner Fachstudien gelten kann. Vereinzelte Erscheinungen, wie die Neueinführung der Psychologie für Lehramtskandidaten in Winterthur, entspringen besonderen Verhältnissen und haben kaum schon symptomatischen Charakter.

Wer also in philosophischer Richtung arbeiten will und die Ausbildung des Denkens für ebenso wichtig hält wie die der praktischen Gewandtheit und der niedern und höheren Anschauung, sieht sich vorläufig durchaus auf die immanente Propädeutik angewiesen. Dieser sollen nun freilich alle wissenschaftlichen Fächer in ihrer Art dienen, und ich bin weit davon entfernt zu übersehen, daß viele Bestrebungen derart sich geltend machen. Immerhin habe ich dabei den Eindruck des Gelegentlichen und Zufälligen, und auch an unverhohlener Gegnerschaft fehlt es natürlich nicht. Eine grundsätzliche und zusammenfassende Besprechung mag also nicht überflüssig scheinen. Ohne zu unterschätzen, was eine durchgeistigte Darbietung der Natur- und Menschengeschichte, ein Religionsunterricht in Händen geeigneter Lehrer und nicht zuletzt der in so erfreulicher

Umbildung begriffene 'Betrieb' der modernen Fremdsprachen für unser Ziel leisten können, beschränke ich mich notgedrungen auf die Fächer, die ich jahrelang an allen Klassen des oberen Gymnasiums gelehrt habe, also auf die klassischen Sprachen und das Deutsche, und im wesentlichen auch auf Vorschläge, deren Brauchbarkeit sich einigermaßen erprobt hat.

Wir beginnen mit dem Griechischen.

Für eine eigentliche Geschichte der Philosophie, die schon Herder als 'für Schüler der obersten Klasse eines Gymnasii sehr nützlich' bezeichnet, und welche dann wieder Herbart in seinem Sendschreiben 'Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien' gefordert hat, findet sich heute auf dem Gymnasium schwerlich Zeit. Herbart wähnt freilich, das sei 'in der Tat das leichteste'. Von den 'unverständlichen Lehren der Eleaten und Spinozas, von den Entelechieen und der prästabilierten Harmonie' solle nämlich 'dem Schüler nichts weiter bekannt werden, als eben nur seine Unwissenheit'. 'Der Lehrer werde aus Tennemanns «Grundriß» einen äußerst kurzen Auszug machen und den Unterricht darnach in 16 bis höchstens 20 Stunden ganz bequem beendigen.' Bei aller Achtung vor der *ars nesciendi* geht uns doch diese Anspruchslosigkeit etwas zu weit. Wichtiger als alle einzelnen Kenntnisse, die der Schüler in diesem Unterricht erwerben könnte, viel wichtiger auch als die sehr äußerliche Mitteilung, 'daß Männer vom höchsten Geiste durch Untersuchungen und Behauptungen berühmt geworden sind' (was beweist denn das!?), ist eine Ahnung von dem philosophischen Problem als solchem und daher die Achtung auch vor den zunächst unverständlichen Versuchen, durch das Chaos der Erfahrung zum Kosmos der Idee durchzudringen.

Ohne die erbauliche Aussicht, den Überblick in höchstens 20 Stunden ganz bequem zu beendigen, aber nicht ohne etwas mehr Zusammenhang mit den wirklichen Verhältnissen eines irdischen Gymnasiums wird man diesen Überblick lediglich als Schema der sorgfältig gewählten Lektüre stehen lassen, dem Grundsatz der immanenten Propädeutik getreu, den wir als den gegebenen unter unsern Voraussetzungen erkannt haben. Im Mittelpunkt steht natürlich Platon; Natorp sagt mit vollem Recht, die Einführung in Platon sei die Erziehung zur Philosophie. Freilich gehört zum Verständnis schon des Sokrates, geschweige denn Platons, die Kenntnis der drei wesentlichen Denkrichtungen vor dem großen Kritiker naiver Erkenntnis. Hier folgern wir aus dem allgemeinen Ziele, das nicht wissenschaftliche Vollständigkeit, wohl aber Einführung in das Philosophieren heißt, daß nicht dogmatisch, sondern rein prinzipiengeschichtlich zu verfahren sei. Das Material bieten Wilamowitz' Lesebuch und Nestles verdienstliche Übertragung der vorsokratischen Fragmente mit Einschluß der Sophisten. Von der Persönlichkeit und der Lebensanschauung Heraklits und Demokrits läßt sich aus den Gnomen des Lesebuchs recht wohl ein Bild gewinnen, das natürlich die Schüler nach geleisteter Übersetzung zu zeichnen haben; und eine Vorlesung der wichtigsten Stellen der Hylozoisten, primitiven Idealisten und Sophisten genügt vollkommen, um zu zeigen, wie die Vorsokratiker das Problem der Erkenntnis gestellt haben und gelöst zu haben meinen.

Diese Einsicht kommt schon der Apologie zugute. — Die Schulen nämlich, denen zu dem berühmten 'Geist des Altertums' Platon nicht wesentlich zu gehören scheint, möchte man doch allmählich verschwinden sehen. Wie kann man denn wähnen, aus einigen Historikern und Rednern, wozu noch homerische Stücke kommen, eine Vorstellung von dem Weltbild und dem geistigen Erbe des Altertums zustande zu bringen? — Oder sollte man das am Ende — für überflüssig halten? An dem Tage, da das möglich wäre, hätten die eigenen Hüter das Heiligtum niedergerissen, zu dessen Schutz sie sich berufen haben.

Der leitende Gedanke der Platonlektüre ist wohl zumeist der, daß die persönliche Gestalt des Sokrates herausgehoben und eindrücklich gemacht werden solle, wie denn ja die Grenze der im engeren Sinn sokratischen Dialoge selten überschritten wird. Gewiß ist mit der Apologie zu beginnen, und zwar mit dem ganzen Werke, dessen Zerstückelung angesichts des organischen Aufbaus und der absichtlich verdeckten, nur desto feineren Gliederung ebensowenig zu rechtfertigen ist, wie angesichts des durchgehend bedeutenden Gehaltes. Bei aller Betonung oder Beachtung dessen, was Dettweilers Methodik als die Hauptsache bezeichnet, also 'seiner Stellung zur Gottheit, seines gereiften Glaubens an eine Unsterblichkeit, seines Gottvertrauens und seiner Berufstreue', wird man immerhin das ideengeschichtliche Ergebnis nicht übersehen wollen, die Erklärung nämlich der sokratischen Ironie, die Entstehung der Methode aus dem Erlebnis, ihr Keimen auf einem durchaus vereinzelten Gebiete, das erst Platon ins Universelle erweitert hat. Kurz gesagt, wird man also die Gestalt des Sokrates nicht bloß in dem fast anekdotischen Sinne nehmen, wie die 'unvollkommenen' Sokratiker, sondern im symbolischen Platons, der mit seiner überwindenden Treue das höchste Beispiel dessen gegeben hat, was geschichtliche Fruchtbarkeit eines Einzellebens ist, und was, vom Endlichen aus gesehen, dieses unser individuelles Dasein auch einzig erträglich machen kann.

Wie also bei der Apologie selber schon gefordert werden muß, daß die geistesgeschichtliche Bedeutung so gut wie die erbaulichen Seiten des Werkes zur Geltung kommen, so wird man auch des weiteren Platon in den Mittelpunkt der Platonlektüre zu rücken haben. Der Kriton, der meist noch gelesen wird, wo die Apologie nicht allein bleibt, ist gewiß eine gute und nützliche Lektüre; eigentlich Neues bringt er aber nicht, und an Gehalt bleibt er hinter ihr zurück. Wenn also die folgenden weit wichtigeren Werke den Kriton als Opfer fordern, so werden wir es nicht allzu schweren Herzens bringen. Liest man nämlich nun aus dem Lesebuch die Sklavenepisode des Menon, so gewinnen wir, wie ja auch Platon selbst es von seinen Jüngern verlangte, den Zugang zu seiner Ideenlehre von der geometrischen Seite her. Platon wie Kant wird man mit ihrer Theorie von den synthetischen Urteilen a priori leicht oder leichter verstehen, wenn man sie hier so aus den Elementen hat gewinnen sehen. Daß das Problem hier längst nicht mehr auf ethischem Gebiete allein liegt, wird jedermann begreifen: ein weiterer konzentrischer Kreis ist gewonnen, wiewohl der ethische ja immer der innerste und die zentrale Idee immer die des Guten bleibt. Und der Schüler wird auf die Frage, ob auf diesem Standpunkte

die Lehrbarkeit der Tugend weiter habe verneint werden können, wie Platon mit Nein antworten müssen: von jetzt an glaubt er an Tugend als Erkenntnis und damit auch an ihre Mitteilbarkeit unter bestimmten Voraussetzungen, als Erweckung in der Form der Anamnese. Aus der kritischen Verneinung ist der Weg zum positiven Idealismus gefunden. Kann man sich beim Menon leicht mit jener Episode begnügen, aus der das Wesentliche sich auch so gewinnen läßt, so sollte nun doch aus der Reifezeit ein Werk ganz gelesen werden. Mit am besten eignet sich dazu wohl der Gorgias, der alle Formen platonischer Darstellung, Dialog wie Mythos vereinigt, um den großen, für alle Bildung entscheidenden Gegensatz deutlich zu machen: Philosophie oder Rhetorik, Sein oder Schein? War schon in der Apologie der überempirische Charakter des Sittlichen aufgeleuchtet, so findet sich diese Einsicht jetzt in einem festen Zusammenhang: das Rationale entgegen dem Nur-Empirischen ist begriffen, die Selbständigkeit des Geistes, die neue Schöpfung, die das Gute innerhalb der Natur darstellt, erkannt. Ein Rückblick auf die Hylozoisten läßt klar erkennen, daß an Stelle roher Prinzipien, die mit dem zu erklärenden Stoffe auf gleichem Boden bleiben, eine Deutung aus einer neuen Dimension gewonnen ist: das Gesetz als die Einheit wird gedacht, und der Gedanke erfaßt sich als Herrn der Erfahrung. Womit denn auch der unfruchtbare adynamische Idealismus der Eleaten zugleich überwunden ist.

Die Lektüre des Gorgias vermag also zu leisten, was die Apologie ideengeschichtlich unmöglich kann. Durch ihn wird platonisches Denken verständlich. Aus dem Phaidros, der ihm folgt, gibt Wilamowitz den Schluß. Den Mythos von der Himmelfahrt der Seele und dem Einblick in die Regionen, wo die reinen Formen wohnen, wird man zuvor erzählen, dann gesellt sich zum Gehalt des Gorgias die für Platon so bedeutungsvolle Symbolik des Schönen als der sinnlichen Erinnerung an die reine Idee.

Damit wird nun freilich alles genannt sein, was in der verfügbaren Zeit gelesen werden kann, dem man aber auch unnütze und langweilige Dinge wie endlose Märsche im Xenophon entschlossen opfern muß. Es gibt freilich des Schönen und Fruchtbaren noch genug. Der Phaidon wird nicht selten gelesen, wiewohl man sich meist mit dem Anfang und dem Schluß begnügt, die freilich wirkungsvoll genug sind, aber auf dem biographischen Boden bleiben. Wer den eigentlichen Inhalt des Dialogs mit Schleiermacher und Natorp so erklären kann, daß das Leben im Ewigen, das Leben des Weisen, als sein Thema erscheint, der wird ihn mit Gewinn lesen. Oft aber werden die Unsterblichkeitsbeweise in den Vordergrund gerückt, im Sinne der populären individuellen Unsterblichkeit, und dann wird das Ergebnis ohne Zweifel in den Bereich des Problematischen gehören. Der Protagoras, den der kundige Bonitz empfahl, ist den genannten Werken gegenüber wohl zu aporematisch, um zu fesseln, und wird durch die späteren Dialoge übertroffen, ist aber doch zu lang, um noch einen solchen neben sich zu dulden. Das Symposion, dessen reicher Gehalt und reifste Form den Verzicht so schwer machen, muß doch wohl als Ganzes für ausgeschlossen gelten, und von 'Stücken' kann hier keine Rede sein.

Der Staat, nach Herbart das Hauptbuch in Prima, 'das den Eindruck von Rousseaus *contrat social* unmöglich gemacht hätte, wenn Französisch nicht leichter wäre als Griechisch' — ist nie ganz aufgegeben worden und noch 1898 in einer Schulauswahl von Nohle mit empfehlender Einführung von Paulsen erschienen. Eine Auswahl an Stelle des Gorgias wäre jedenfalls fruchtbar und durch verbindende Zeichnung der Entwicklung möglich zu gestalten. Zu den von Herbart genannten Büchern des Werkes, dem 1., 2., 4. und 8.—10., wäre auch das 6. zu fügen. Dabei ist aber eine gute und mit ungeeigneten Elementen nicht belastete Klasse die natürliche Voraussetzung; und wenigstens so viel pflegt ja die praktische Richtung der Zeit für den humanistischen Unterricht zu leisten, daß derartige Griechischklassen tatsächlich zustande kommen.

So etwa kann man die Platonlektüre gestalten und dabei den gestellten Forderungen gerecht werden, daß neben der Wirkung der Persönlichkeit des Sokrates auch eine Einführung in platonisches Denken, d. h. in den Idealismus, gegeben werde, an Hand der Schriften, die von der Entwicklung unmittelbar Zeugnis geben. Eine Schilderung von Platons politischen Idealen und ein Hinweis auf seine spätere kosmologische Phantasie wird den würdigen Abschluß bilden, auch wo die größeren Bücher nicht erreichbar sind.[1])

Non multa, sed multum. Ausgangspunkt und Art aristotelischen Denkens und Wissens wird nach solchem Eindringen in Platon erzählt werden, und für das Expansive seines Strebens wird sich ein Verständnis danach mit großer Leichtigkeit finden, wie denn ein solches für das Verständnis der Geistesgeschichte nicht zu entbehren ist. Eine gute Probe bieten die Stücke aus der Nikomachischen Ethik, die man bei Wilamowitz findet. Von der Poetik wird bei Lessing kurz die Rede sein. Von den Nacharistotelikern ist wenig genug erhalten, was Niederschlag des ursprünglichen Denkprozesses wäre. Epikur wird den Schülern durch Lucrez, mittelbarer durch Horaz bekannt, für die eigentliche Stoa sind wir auf indirekte Quellen ebenfalls angewiesen. Gerade aber, weil bei Horaz von der Stoa genug die Rede ist, dürfen wenigstens Epiktet und vor allem das herrliche Büchlein des Kaisers Marc Aurel nicht ganz übergangen werden. Wilamowitz gibt gewählte Proben, und aphoristisch wie das Ganze ist, bleibt die Auswahl jedem frei.

Auf Theophrast, Plutarchs Moralia, Maximus von Tyros, Ps.-Longin *Περὶ ὕψους* dürfen wir wohl verzichten, wenn wir sie nicht gelegentlich zu Extemporalien verwenden wollen. Die Skeptiker und Neuplatoniker hat auch Wilamowitz nicht berücksichtigt. Hingegen müßte die Forderung, die Billeter vor zehn Jahren an dieser Stelle für das Lateinische erhoben hat, mit noch größerem Rechte für das Griechische gelten, daß nämlich auch die Quellenschriften des ursprünglichen Christentums zum geistigen Bilde der Zeit gehören, die den Schülern solle klar gemacht werden. Ich habe es mehrfach mit einem Evangelium und paulinischen Briefen versucht, mit verschiedenem Erfolge. Stößt

[1]) Wer die Gefahr chrestomathischen Vielerleis nicht fürchtet, findet bei Weißenfels (2. Aufl. 1908) in seinem nach den Werken und bei Schneider (1908) in seinem nach Problemen geordneten Lesebuch alles, was er von geschickter Wahl verlangen kann.

man dabei auf innere Kälte, so ist es nicht jedermanns Ding, Interesse für diese Dinge bei seelischem Widerstande zu wecken. Ist das geschichtliche oder unmittelbare Interesse aber vorhanden, so kann die Lektüre sehr erfreulich sein. Lehrreich ist es, den Abschnitt der Didache bei Wilamowitz anzuschließen, ein Denkmal der Zeit, in der der Enthusiasmus der Gemeinde in den des Amtes übergeht, übrigens mit bedeutenden liturgischen Schönheiten. Weiter hinunter bin ich nie gelangt.

Ich komme zum Lateinischen. Gleich am Eingang steht Lucrez, von dem immer noch Schellings Worte gelten: 'Das Wesen seines Werks trägt durchaus das Gepräge eines großen Gemüts, und nur dem wahrhaft poetischen Geiste war es möglich, in die Darstellung der epikurischen Lehre solche Andacht und die Begeisterung eines wahren Priesters der Natur zu legen.' Dabei weiß Schelling wohl, daß das 'absolute Lehrgedicht' auch durch den Gegenstand poetisch sein müßte. Aber die Anrufung der Venus, das Lob Epikurs preist er mit Recht. 'Wahrer und vortrefflicher kann über das Fruchtlose der Sehnsucht, die Unersättlichkeit der Begier, die Leerheit aller Furcht sowie aller Hoffnung im Leben nicht geredet werden, als von ihm geschieht.' Zum Überflusse sei es mit Worten gesagt, daß wir dieses Buch nicht als Werkzeug benutzen wollen, in den Schülern gar noch durch das Beispiel der Erwachsenen jenen Geist müder und schwächlicher Entsagung und Hoffnungslosigkeit zu fördern, dessen Bekämpfung im Gegenteil unsere Pflicht ist. Aber daß der junge Mann deutlich höre, wo die Erfüllung seiner letzten Sehnsucht nicht zu finden ist, so viel bis jetzt die Erfahrung gelehrt hat, das heißt doch weniger die Jugend verderben als sie abhärten und ihr die Wege weisen. Auch bei Kant lautet diese Einsicht nicht anders: 'Was das Leben für uns für einen Wert habe, wenn dieser bloß nach dem geschätzt wird, was man genießt, ist leicht zu entscheiden: er sinkt unter Null. Es bleibt also wohl nichts übrig, als der Wert, den wir unserem Leben selbst geben.' Brandts verdienstliche *Eclogae poetarum latinorum* bieten eine geschickte Auswahl, die man sich nicht wird entgehen lassen.

Cicero ist von alters her für die Schule der römische Philosoph gewesen, für Luther war er sogar der erste alte Philosoph überhaupt. Das hat sich nun ja stark geändert, und die üblichen Vorwürfe noch zu wiederholen gehört nachgerade zum schlechten Geschmack. Übrigens pflegt es nicht lange zu gehen, bis das Pendel rückwärts schwingt: in Preußen z. B. sind die philosophischen Schriften 1892 bei dem großen Reinemachen weggefegt worden, 1901 aber wieder auf dem Plane erschienen. Für die Schule würde nun ja freilich die geschichtliche Bedeutung dieser Bücher nicht genügen, um ihre Behandlung zu rechtfertigen. Wohl aber genügt dazu der Inhalt und die in gut gewählten Stellen doch recht beträchtliche Sprachkunst. Ganz entschieden ist bei Cicero die Auswahl zu empfehlen. Die Schrift über das Greisenalter zu lesen, verrät eine Ahnungslosigkeit, die zumal in einer Zeit unpassend ist, wo die Eignung der klassischen Schriften für natürliche Bildung des jugendlichen Geistes radikalen Angriffen gegenüber besser bewiesen werden sollte; der Laelius ist als Ganzes zu weitläufig. Das Somnium Scipionis ist selber Fragment. So wird man dankbar

zu einer der Chrestomathieen greifen, unter denen ich die Weißenfelsische mit Gewinn zu benutzen pflege (erwähnt sei auch der Auszug Schiches aus dem Staat, den Tusculanen, De natura deorum und den Officien). Keinem der flüchtig und aus verschiedenen Quellen zusammengeschriebenen Bücher geschieht damit Unrecht.

Weißenfels bietet nach einer Sammlung einleitender Stellen über Ciceros eigenen Standpunkt Partieen aus den Tusculanen (die nur sehr zum Teil 'langweilig' sind) über den Segen und die heilende Kraft der Philosophie, dann Stellen aus den Officien, Tusculanen, dem Staat über Anlage und Bestimmung des Menschen, woran sich eine Auswahl aus der Ethik der Officien schließt, die bekanntlich nach zwei mittelstoischen Vorlagen gearbeitet sind: da erscheinen die Kardinaltugenden der Erkenntnis, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung, samt einem Anhang über den stoischen Begriff des Naturgemäßen und über den Streit zwischen dem Nützlichen und Sittlichen. Ganz aus den Tusculanen stammt sodann der Abschnitt über die Leidenschaften, der ohne Schaden sehr gekürzt werden kann, ebenso der folgende über die stoische Selbstgenügsamkeit, im Gegensatz zu Epikur, sowie akademischen und peripatetischen Epigonen, dem noch ein Auszug aus dem Laelius folgt. Den Schluß bilden nach einer platonischen und stoischen Abweisung der Todesfurcht theologische Erörterungen aus *De natura deorum* und *De re publica* — alles in allem eine reiche Sammlung von Darstellungen, aus denen bestimmte Anschauungen begriffen, geprüft, verglichen, gewertet werden können. Hier gehen wir mit Herbart einig, wenn auch er bei Cicero schon die Auswahl empfiehlt und verlangt, daß die Schüler angeleitet werden sollen, die Ethik (sagen wir allgemeiner: die fruchtbaren Gedanken) aufzusuchen. 'Und das wird sehr leicht gehn, wenn die Köpfe geweckt sind, und wenn der Lehrer begreift, daß hier noch viel mehr zu tun ist, als bloß die Worte zu erklären.' Das wird 'der Lehrer' allerdings bald merken und mit einer gewissen Selbstverständlichkeit darin den Sinn aller früheren Mühe erkennen.

Als Erzieher zur Philosophie hat von jeher auch Horaz gegolten, und der Lobreden über den 'Schulschriftsteller *κατ' ἐξοχήν*' ist Legion. Ich halte nun die bedeutenden geistigen Werte nicht für so zahlreich, daß ich leichtsinnig einen davon preisgeben möchte, gestehe auch, daß einige Oden, wie das mächtige *Exegi monumentum* zu den wenigen antiken Gedichten gehören, die mir schon auf der Schule unmittelbaren Eindruck gemacht haben. Auch das *Aequam memento rebus in arduis* wird schwerlich wieder vergessen, wen es einmal ergriffen hat. Aber wo über die Gestaltung eines Stimmungsgehaltes zur Darlegung eigentlicher Überzeugungen fortgegangen wird, gilt nur zu sehr, daß er 'unbestritten der einzige Vertreter der anmutigen Plauderei über wichtige Lebensfragen' sei. Nur daß manche darin nicht eben eine Größe, sondern einen innern Widerspruch finden. Sehr sorgfältig gewählte Oden und einige Satiren, Episteln (die *Ars poetica* läßt Schüler kalt) werden immer in Prima zu lesen sein; aber für einen Erzieher zu philosophischer Gestaltung des Welt- und Lebensbildes werden wir den Mann doch nur in beschränktem Maße halten können, der auch das 'über-

mäßige Streben nach Vollkommenheit' als Wahnwitz zu verspotten nicht vergaß. Wer bei Platon von der μανία gehört hat, weiß, ob er hier höher und tiefer geraten ist.

Seneca ist von Billeter an dieser Stelle bereits mit Glück empfohlen worden.[1]) Nicht selten werden von ihm Fragmente aus Briefen, Dialogen und Abhandlungen gelesen, wie deren Harders Lesebuch und Opitz' und Weinholds Chrestomathie aus Schriftstellern der silbernen Latinität (im vierten Hefte) eine große Auswahl bietet. Da aber bei Seneca keineswegs die Fülle der Themata das Anregende ist, sondern die Kunst, mit der er seine Grundüberzeugung in endlosem Wandel der Form immer neu zu gestalten weiß, empfiehlt sich hier gewiß die Lektüre eines geeigneten geschlossenen Dialogs, als den ich *De vita beata* erprobt habe. Ein epigrammatisches, dem klassischen gegenüber geradezu neues Latein von elegantester Treffsicherheit und der Reiz einer großen Einsicht, die selbst diesen so ganz anders gearteten Weltmann einmal gepackt hatte und nicht mehr losließ, machen diese Bücher, mehr als die Briefe, zu einer ehrlichen Freude. Man muß sie erst bei einiger erlangten Geläufigkeit lesen und kann vielleicht hie und da etwas kürzen, besonders bei der erwähnten Schrift über das selige Leben, wo der Schluß ohnehin verloren ist. Daß die Sachen allen gefallen, ist hier so wenig wie sonst zu erwarten, und beweist hier so wenig wie sonst.

Die Auswahl der lateinischen Lektüre leidet nicht wie die der griechischen und deutschen unter dem Mangel, daß man vor lauter Reichtum sich kaum zu helfen weiß. Desto lieber greift man auch hier, wo sich so viel leichter Zeit finden läßt, zu einigen Proben altchristlicher Literatur. Während der Vers darin vernichtet worden ist, um erst im Mittelalter an Stelle des Rhythmus das Melos zu empfangen und dadurch einen dem Altertum fremden musikalischen Wert zu gewinnen, hat der neue Geist in der ungebundenen Rede schon gleich zu Anfang einen großen Künstler erzeugt. Er heißt Augustin. Lieber als vereinzelte Bruchstücke seiner theoretischen Werke wird man eine gute Auswahl aus seinen Konfessionen lesen, einem Buche voll glühender Seele, einem Denkmal der Innerlichkeit ersten Ranges, nebenbei der ersten Selbstbiographie. Es bieten sich hier so viele Punkte des Vergleiches und Gegensatzes, daß dieses Werk, zu rechter Zeit gelesen, eines der fruchtbarsten werden kann.

Wir sind am Ende. Noch werden von Billeter Minucius Felix, die Institutionen des Lactanz und Briefe von Cyprian und Hieronymus empfohlen. Auch sei nicht vergessen, daß zwei welsche Kollegen, die Herren Burnier und Oltramare, in ihrer neulich erschienenen *Chrestomathie latine* der Philosophie reichlich gedenken: außer Partien aus Lucrez, Cicero und Seneca findet sich da ein Passus über den Fatalismus aus den Astronomica des Manilius und solche aus Minucius Felix, Tertullian, Lactanz, Augustin. Über der Anerkennung des reichen Inhaltes wird man freilich den Einwand nicht unterdrücken können, daß diese

[1]) [Vgl. in den Neuen Jahrbüchern 1912 XXX 401—415 den Aufsatz von Hans Bernhardt 'Seneca in der Prima'.]

Mannigfaltigkeit winziger Stücke keine großen Eindrücke und kaum eine einheitliche Vorstellung zurücklassen wird.

Also wird eine reichliche und eindringende, gedanklich verarbeitende Lektüre von Lucrez, Cicero, Horaz und Seneca, wohl auch Augustin, das Gegebene sein. Die eigentlichen Schulschriftsteller liest man natürlich an einem Stück. Bei den andern habe ich nicht ohne Befriedigung eine Zeitlang die Samstagstunde (oder etwa die erste der Woche) dafür allein ausgehoben, um sie aus dem Mechanismus des Betriebes, der so wenig Schönheit übrig läßt, herauszustellen. Auch die praktischen Anmerkungen seien — so selbstverständlich sie klingen mögen — nicht unterdrückt, daß die richtige Auswahl und Anordnung der Lektüre, der philosophischen insbesondere, viel sicherer ist, wenn derselbe Lehrer dasselbe Fach mindestens während der obersten Klassen durchführt, daß die Kombination einer der alten Sprachen mit dem Deutschen sich besonders empfiehlt, und daß man nicht durch willkürliche Verkopplung verschieden gereifter Klassen den Fortgang der Erziehung schädigen soll.

Wir gelangen zum Deutschen.

Wie natürlich es ist, vom Unterricht in der Muttersprache die stärkste Anregung der Gedankenentwicklung zu erwarten, sollte einer Begründung nicht bedürfen. Unzweifelhaft hat ja ein leerer Formalismus jenen Widerstand und Rückschlag mit Recht erzeugt, der auf die lebendigere Förderung der Anschauung erfolgreich gedrungen hat und dem sich gerade von den Jüngeren kaum einer entziehen mag. Zu welcher Einseitigkeit aber die ausschließliche Orientierung an der Anschauung führen kann, zeigt ein Blick in das Bächtoldsche Lesebuch oberer Stufe, das Erich Schmidt nicht mit Unrecht als das beste Werk seiner Art bezeichnet hat. Sein prosaischer Teil enthält alles mögliche, vom Mythus bis zur Rede, aber keinen einzigen philosophischen Aufsatz oder Abschnitt; was von Abhandlungen dasteht, gehört alles der Poetik und der Literaturgeschichte an, und unter den Reden ist Herders Schulbetrachtung 'Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit des Studiums der Geographie' wohl auch nicht eben ein Denkmal dessen, was an ihm das Weiteste, Eindrücklichste und Bleibende ist. Es sei ferne von uns, den Sinn schweizerischer Wirklichkeitsfreude zu schädigen; es fällt uns auch nicht ein, mit Hegel das abstrakte Denken dazu lehren zu wollen, 'damit der Jugend das Sehen und Hören vergehe, und sie vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werde, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lerne'. Sondern es handelt sich bei Denken und Anschauen, in der höchsten Form bei Philosophie und Dichtung einfach um Systole und Diastole des Geistes, und auch der Geist der Sprache kommt nicht ganz zur Darstellung, wenn nicht beide gleichmäßig klar und geläufig werden. —

Der deutsche Prosaiker der Prima ist immer noch Lessing. Dagegen ist nichts zu sagen, sondern sehr viel dafür. Nur bedarf die Auswahl der Durchsicht und Lessing selber der Ergänzung.

Deutsche Denker vor Lessing heranzuziehen, wird nicht selten locken, wird aber doch zumeist der Not zufolge unterbleiben müssen. Vom Geiste deutscher

Mystik wird man gelegentlich eine Probe aus Meister Eckhardt oder aus dem Büchlein vom vollkommenen Leben geben, das weit Geeignetste ist aber wohl die Behandlung einiger Sprüche aus des Angelus Silesius Cherubinischem Wandersmann: die Zeit, die man sonst auf die bewegliche Schilderung des damaligen Tiefstandes der Dichtung verwendet, wird damit wohl ebenso fruchtbar zugebracht sein. Luthers frühere prinzipielle Schriften, selbst die wundervolle von der Freiheit eines Christenmenschen, begegnen schon bei der Jugend jener Fremdheit seinem Ausdruck gegenüber, die ihn so weit aus dem Gesichtskreis der Leser überhaupt gerückt hat; daß seine Art der Polemik auch nicht eben das ist, was gelehrt und gelernt werden soll, bedarf keines Beweises. So werden die geeigneten Proben Lutherischer Größe aus seiner Bibelübersetzung — ein dem Durchschnittsgymnasiasten ungefähr ganz unbekanntes Buch — und aus den Briefen zu entnehmen sein. Zu allem andern kommt noch, daß eine irgend genügende Behandlung der neuern Zeit strengste Beschränkung in der Vorzeit zur Voraussetzung hat. Darum ist auch Böhme wegzulassen. Wenn einmal mit dem Unfug gründlich abgefahren werden soll, daß Abiturienten die Namen Hölderlin, Mörike, Hebbel, Keller, Meyer leerer Schall sind, so muß die Auswahl vom ersten Anfang an ohnehin dies Ziel im Auge haben.

Freilich darf auch in diesen Zeiten die immanente Geschichte der Philosophie nicht vergessen sein. Der Lehrer der Geschichte wird die herrschende Denkrichtung des Mittelalters und der Reformation als historische Mächte zu schildern haben, er wird auch des Cartesius neues Prinzip als charakteristisches Merkmal modernen Denkens darlegen. Spinoza kommt bei Goethe zur Sprache, Leibniz soweit nötig bei Lessing, Pascal und Rousseau gehören ins Französische, und der Lehrer des Englischen wird sich bei der Schilderung des Volkscharakters auch dessen Ausprägung im 'klassischen' englischen Denken nicht entgehen lassen.

Trotz den Angriffen gegen den Laokoon ist dieses eine Hauptwerk Lessings noch ein Mittelpunkt der deutschen Lektüre. Ich möchte ihn nicht preisgeben: die klare Schönheit des Gedankenganges und der Sprache sucht ihresgleichen. Doch muß eingeräumt werden, daß nachgerade sehr vieles nicht nur auf dem Gebiete der bildenden Kunst, sondern auch auf dem der Poesie selber als falsch und überwunden erkannt ist. Eine wesentliche Beschränkung wäre also auch dann am Platze, wenn die Zeit nicht so kostbar wäre. Mehr als die Vorrede und die drei ersten Kapitel bis zur Zusammenfassung am Anfang des vierten und sodann eine sehr gekürzte Auswahl aus 16—25 mit verbindender Notiz wird man nicht mehr lesen, das aber gründlich und kritisch besprechen, insonderheit das klassische Prinzip der Kunst: gerade den Schülern, die den gebotenen Stoff eindringlich verarbeiten, kann dieses Werk den Zugang zur germanischen Kunst lange oder ganz versperren, und das wird kaum der Zweck des deutschen Unterrichtes sein.

Die Hamburgische Dramaturgie ist entschieden als Schulbuch ganz ungeeignet. Es widerstreitet aller pädagogischen Einsicht, daß diese Sammlung von Besprechungen gelesen und erläutert werden soll, während der Schüler

nicht ein einziges der Stücke kennt, über die geurteilt wird. Zudem ist Lessings Deutung der aristotelischen Lehre vom Drama durch Bernays überholt. Wenn man also nicht vorzieht, was das beste ist, Lessings theoretische Fortschritte an seinen und den spätern klassischen Dramen aufzuweisen und verständlich zu machen, setze man die wenigen Stellen von bleibender Bedeutung ins Lesebuch. Lessing selber hat später bedauert, nicht vor dem Aristoteles die griechischen Tragiker studiert zu haben. Damit scheint mir der Standpunkt für unsre Frage gegeben und weitere wertvolle Zeit gewonnen.

Das Bedeutendste, was Lessing in Prosa geschrieben hat, ist seine Erziehung des Menschengeschlechts. Das hat schon Schelling gesehen, und es ist ja offensichtlich hier die Zusammenfassung seiner sehr allmählich herausgebildeten Hauptanschauungen zu finden: die Zusammenfassung des Rationalismus und zugleich seine Überwindung. Auch die Einsicht des Nathan wird hier — was geschichtliches Verständnis angeht — ergänzt und überboten. Hier werden also nicht 'allenfalls einige Hauptstellen' zu lesen sein, wie Wendt will; sondern gerade das Ganze (mit Ausnahme einiger polemischer Stellen) ist eben eine Zusammenschau wertvoller Art. Gewiß ist seine Abgrenzung monotheistischer Religion einseitig und die Bewertung des neutestamentlichen Fortschrittes teils falsch, teils unvollkommen; gewiß ist die Palingenesie nicht mehr als eine Hypothese; aber gerade die philosophische Leistung der σύνοψις im Blick auf geschichtliche Entwicklung ist hier wie an einem Schulbeispiel zu betrachten.

In dieser Hinsicht freilich ist Herder über Lessing hinausgegangen. Der großartige Universalismus seiner 'Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit' darf den Schülern nicht unbekannt bleiben, ist auch von Lessings Ende aus genügend vorbereitet und macht in vielen Hinsichten die geistige Geschichte des XIX. Jahrh. seinerseits verständlich. Den Cid, eine posthume Übertragung, braucht man nicht in der Schule zu lesen, und aus den 'Stimmen der Völker' genügen sorgfältige Proben; aber für die Ideen muß man Zeit haben. Es ist kein Zufall, daß ein so unphilosophischer Geist wie Gotthelf in jungen Jahren darin eins seiner Lieblingsbücher sah; so kommt es der Erfahrung durch die ganze Anlage in konzentrischen Kreisen entgegen: von der Astronomie über Geologie und Geschichte der organischen Natur zur Anthropologie und Psychologie, auf deren höheren Vermögen sich dann das Reich menschlicher Geschichte aufbaut, der geschehenen und der sittlich geforderten. Das Buch ist nicht fertig geworden, ungleich ausgearbeitet und in manchen Teilen überholt. Ganz kann man es also nicht lesen. Bessere Erfahrungen als mit der Chrestomathie von Friedrich von der Leyen, die aphoristisch wirkt, habe ich mit dem Verfahren gemacht, den Plan des Ganzen aus dem in Leitsätzen abgefaßten Register gewinnen zu lassen und sodann die gelungensten Partieen zusammenhängend zu lesen, besonders die, zu denen die Schüler Kenntnisse mitbringen, wie Abschnitte aus der griechischen und römischen Geschichte, über den Ursprung des Christentums, die römische Hierarchie, und die allgemeine Betrachtung über die Einrichtung der deutschen Reiche in Europa. Die zugleich bewertende und geschichtliche Beurteilung der Griechen z. B. ist mit

Erfolg mit dem Verhältnis des Humanismus zum Griechentum zu vergleichen, und die Eigenart Herderscher Religiosität ergibt sich etwa aus dem Vergleich mit Luther und Lessing, den die Schüler nur immer versuchen sollen. Über allen Einzelheiten aber steht der 'wahre und große Grundsatz: Eins in allem, alles zu einem', der aus Herder nicht einen Polyhistor, sondern einen Philosophen macht. Mußte er sich selbst auch mit dem einen Worte des Plinius trösten: *Etiam non assecutis (quae voluerimus) voluisse abunde pulcrum et magnificum est* — sein Testament an die Geistesgeschichte liegt in dem andern Motto, das er wie wenige, einfühlend und überschauend, begriffen hat: *Naturae rerum vis atque maiestas in omnibus momentis fide caret, si quis modo partes eius ac non totam complectatur animo.*

Der wertvollste Niederschlag Goethescher Gedankenarbeit ist in seinen Dichtungen zu suchen, von denen hier nicht weiter zu reden ist. Die Gedichte, auch Gedankenlyrik des Alters wie die wundervollen 'Urworte', und vor allem Faust, nach Hegel die absolute philosophische Tragödie — wie viel Ideengehalt bergen sie in vollendeter Form! Und man wird dabei kaum auf den Gedanken kommen, um sie genießen zu können, müsse oder dürfe man sie nicht verstanden haben. Wodurch denn klar wird, daß lebendige philosophische Einführung gleichzeitig ein tieferes Verständnis für Kunst und Religion erzeuge, als welche dasselbe Verhältnis zur reinen Erfahrung haben. Von gedanklicher Prosa Goethes möchte ich, um nicht der Dichtung den Raum zu kürzen, nur eine Auswahl der Sprüche vorschlagen, die meines Erachtens mit anderen Meistersprüchen z. B. von Lichtenberg, Novalis, Hebbel, Nietzsche einen Abschnitt des Lesebuches auszumachen hätten. Es stehen doch gewiß wertvollste Stücke darunter, die zum Nachdenken auch über sich hinaus anregen und die Kunstform des Aphorismus verstehen lehren. Irre ich nicht, so wird auch für den Aufsatz manches dabei abfallen.

Wesentlich anders ist die Zeit bei Schiller zu verteilen. Es ist sicher falsch, die Lektüre aller seiner Dramen zu verlangen und von der Prosa nur die größeren Geschichtswerke nebst der Antrittsvorlesung heranzuziehen. Die Räuber, Wallenstein und die Braut von Messina in Prima, Tell und die Jungfrau von Orleans, vielleicht auch Maria Stuart schon in Mittelklassen bezeichnen wohl das rechte Maß für die Klassenlektüre, für die ich die Räuber auch nicht festhalte. Die anderen Jugenddramen werden nach häuslicher Lektüre besprochen; das genügt. Dazu kommt aber eine tiefschöpfende Behandlung der reifen, streng gewählten Lyrik.

Je weniger Zeit an 'den Jüngling mit dem Blumenkörbchen' und dergleichen verunglückte Sachen verloren geht, desto mehr bleibt für die reife Kunst, bei der freilich wieder Verständnis erfordert wird, nicht nur das matte Lächeln genußschlürfender Epheben. Es ist unglaublich, daß 'Ideal und Leben', das weit wertvollste all dieser Stücke, angehenden Studenten unverständlich sein soll, Leuten, die vor Jahren schon abschließenden Religionsunterricht genossen und sich seither beständig mit den ersten Geistern der Geschichte beschäftigt haben. Freilich: ausgelernt sind diese Dinge nicht so bald — wer von uns

freute sich nicht, daß er sie immer tiefer versteht? Es ist gerade von entscheidendem Werte, daß auf dieser Stufe Dinge geboten werden, die für jedes Alter wieder ihren eigenen Schriftsinn haben, bei denen der Schüler ein Verständnis aufbringt, das immerhin den Namen verdient, ohne doch zu verkennen, daß dem darbietenden Lehrer sich dies Verhältnis beständig potenziert.

Selbstverständlich soll das Wesentliche des Stoffes den Schülern, die überhaupt auf diese Bänke gehören, allen zugänglich sein. Aber die lächerliche Ängstlichkeit, daß kein Wort beiläufig falle, das etwa die wenigen eigentlich Begabten insonderheit fördern könnte und das nebenbei ihnen gereicht werden dürfte — diese Pedanterie ist ein Hauptgrund, daß die geistigen Führer in so bedenklichem und verderblichem Maße später Feinde der Schule werden. Diese hat übrigens natürlich des Teufels Dank davon: das Mittelmaß, dem man die Förderung der Talente geopfert hat, spricht nachher diesen ihr Verdikt mit Vergnügen und großem Lärme nach.

Aber auch von Schillers philosophischen Prosaschriften wage ich zu behaupten, daß sie wertvollste Gedanken in einer ebenso schönen als verständlichen Form darbieten. Hebbel hat ihnen das verdiente Epigramm gewidmet: 'Unter den Richtern der Form bist du der erste, der einzge, Der das Gesetz, das er gibt, gleich schon im Geben erfüllt.' Für die genannte Vorlesung gibt das auch Wendt in der schon angeführten deutschen Methodik zu. Aber ich weiß aus Erfahrung, daß auch die Briefe über ästhetische Erziehung solchen Gewinn bringen können, und schwerer sind auch 'Anmut und Würde', 'Über naive und sentimentalische Dichtung', 'Über das Erhabene' nicht. Es gibt hier verschiedene Wege, die man wohl wechselnd gehen muß. Ein kurzes Stück wie das 'Erhabene' läßt sich in einer längeren, jedenfalls in einer Doppelstunde lesen und erläutern. Missen möchte ich den Aufsatz schon nicht wegen des bedeutungsvollen Satzes von der 'absoluten Unmöglichkeit, durch Naturgesetze die Natur selbst zu erklären und von ihrem Reiche gelten zu lassen, was in ihrem Reiche gilt'. Dergleichen Grundeinsichten dienen doch gewiß in hohem Grade der immer mehr zu fordernden Konzentration des Unterrichts, der Unterstellung aller einzelnen Wissenschaften unter die letzten, wenigen, allen gemeinsamen und von allen begriffenen Prinzipien der Forschung. — Alles aber läßt sich nicht so *in extenso* lesen, sondern die Besprechung häuslicher Lektüre aller muß hinzutreten; und endlich können die wöchentlichen Vorträge, die ja zumeist freigewählte Gegenstände behandeln, auch zeitweise diesen Zwecken dienstbar gemacht werden. So würde ich es besonders bei den Briefen über ästhetische Erziehung halten, ebenso bei der 'Naiven und sentimentalischen Dichtung', in welcher indessen wichtigere Abschnitte von allen gelesen sein müssen. Vollständigkeit wird übrigens dabei nicht erstrebt werden; auch hier ist es vollkommen falsch, daß 'möglichst viel' gelesen werden solle. Ich stehe nicht an, zu bekennen, daß ich die gründliche Besprechung und Verwertung einer einzigen unter den genannten Schriften für weit fruchtbarer halte, als das (sagen wir: ehemals) beliebte törichte Diktieren von fertig abgezogenen Inhaltsangaben, die den Schüler um die Freude des Findens betrügen und einer des Gymna-

siums unwürdigen Auffassung des Unterrichts entspringen. — Wie ein Gedicht erst dann gewonnen ist, wenn die Anschauung im Leser ebenso entstanden und allmählich vor Augen getreten ist wie im Dichter, der sie eben bloß gefaßt und geformt hat, so ist ein Gedankenbau erst dann Eigentum, wenn er vollkommen nachgedacht, aufgebaut und aufs neue zum Ganzen gefügt worden ist. Dann gilt aber auch das Wort Jakob Burckhardts: 'Für den, der wirklich lernen, d. h. geistig reich werden will, kann eine einzige glücklich gewählte Quelle das unendlich Viele einigermaßen ersetzen, indem er durch eine einfache Funktion seines Geistes das Allgemeine im Einzelnen findet und empfindet.'

Schiller ist, was er wurde, durch Kant geworden. Wie man diesen den Schülern nahebringen könne, ist wohl die schwerste Frage dieses Problemkreises. Einfach an ihm vorüberzugehen, wie noch Herbart riet, ist unmöglich; sonst ist freilich das gefürchtete Scheinverständnis des klassischen Dichtens und Denkens das Höchste, was sich erreichen läßt. Auch Wendt macht sich die Sache wohl etwas leicht, wenn er (in seiner Methodik der philosophischen Propädeutik) erklärt: 'Was der Primaner sich unter dem Ding an sich denken soll, wird ihm schwer begreiflich zu machen sein; den kategorischen Imperativ begreift jeder und zugleich auch den Gegensatz, der diese Weltanschauung vom Eudämonismus trennt.' Auf das Ding an sich kommt es gar nicht so sehr an, wie die Geschichte des Kantianismus zeigt, die auch ohne diesen Grenzbegriff auskommen mag; aber der Gegensatz von Sein und Erscheinung, der Phänomenalismus, sollte doch Schülern, die bei Platon einiges gelernt haben, zugänglich sein. Wichtiger für Schillers und auch Goethes Verständnis sind nun freilich die Hauptergebnisse der Kritik der praktischen Vernunft und der Urteilskraft. Aus jener hat Cauer einige Abschnitte, z. B. den berühmten Schluß vom bestirnten Himmel und vom Sittengesetz, in sein beachtenswertes Lesebuch (1887) aufgenommen. Das dritte Hauptstück des ersten Buches im ersten Teil 'Von den Triebfedern der reinen praktischen Vernunft' z. B. ist nicht eigentlich schwer und verhältnismäßig flüssig geschrieben und versetzt ohne weiteres in den Kreis der Kantischen Denkart. (Zur Gewöhnung an den Stil Kants mag man die vorkritischen 'Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen' empfehlen.) Wo Schiller von Kants Anschauungen in der Kritik der Urteilskraft abweicht, wird der Lehrer das Nötige erklärend einfügen müssen. Kant als eigentlichen Schulschriftsteller zu fordern, kann natürlich keinem vernünftigen Menschen einfallen, was aber eine Art Einführung doch nicht unmöglich macht. Jedenfalls ist auf Schillers schließliches Welt- und Lebensbild viel größeres Gewicht zu legen, als wie wir das gewohnt sind. Windelband hat sehr richtig als die Bedeutung seiner Geistigkeit bezeichnet, daß er Kant und Goethe zugleich verstanden habe (man lasse sich den berühmten Brief an Goethe über seine Entwickelung ja nicht entgehen, er steht ausnahmsweise bei Bächtold) — und Walzel darf geradezu behaupten, 'keiner habe das Wesentliche der Frage, wie der Ertrag des klassischen Altertums und der christlichen Kultur zu vereinigen sei, so scharf gefaßt und so genau beantwortet wie Schiller', der mit Kant wesensverwandt, mit Goethe wahlverwandt war.

So bleibt es nach wie vor eine Hauptaufgabe des Gymnasiums, Schillers Werk zu pflegen. Werden die Mittel dazu etwas anders gewählt und wird das nicht eben wenige Mißlungene unter seinen Produktionen wortlos abgeschoben — was ändert das am Wesentlichen? Desto deutlicher wird sich das landläufige Gerede über Schiller 'den Veralteten' als das entpuppen, was es ist — als Ignorantengeschwätz.

Endlich ließe sich fragen, ob nicht Aufsätze und in sich geschlossene Abschnitte aus Philosophen der romantischen und der späteren Richtungen zur einführenden Behandlung geeignet scheinen könnten. Daß dergleichen bei uns recht ungebräuchlich ist, beweist gegen die Möglichkeit jedenfalls nichts. Schon Hiecke und Cauer haben Aufsätze von Fichte, Hegel, Herbart in ihre Lesebücher gesetzt, wenn auch wenigstens jener nicht Darlegungen grundsätzlichsten Charakters. Wenn ich im folgenden eine Reihe dankbarer Stoffe nenne, so geschieht es, wie schon gesagt ist und wie es ausdrücklich wiederholt sei, nicht in dem Sinne einer gewünschten Norm, sondern lediglich als Nachweis gegebener Wege. Von Klasse zu Klasse wird sich das Verhältnis des Möglichen zum Empfehlenswerten wandeln, und es ist in der Erziehung wie in jeder Kunst keine Vollendung ohne Freiheit.

Von Fichte sind verschiedene Schriften der späteren Zeit hier mit besonderem Nachdruck aufzuführen. Gerade für die Stimmung, die die philosophisch am stärksten veranlagten Jünglinge in den Jahren des Reifens am häufigsten beherrscht, ist 'die Bestimmung des Menschen' wie geschaffen. Vom Zweifel am eigenen Selbstbewußtsein, das dem 'Ich' des Buches die mannigfache Erfahrung und der Zwang des Naturgeschehens geraubt hat, kommt dieser schließlich zum Glauben in einem geläuterten Sinne, der das Wissen setzt, die Möglichkeit der Erfahrung begründet und das Selbstbewußtsein im Bewußtsein verankert, daß der Einzelne am ewigen Wirken teilhabe. Der mittlere Teil, ein Dialog zwischen Ich und Geist, platonisiert vielleicht etwas ungeschickt in der Form; besonders der Schluß ist aber von großer, schwungvoller Schönheit. Auch aus den 'Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters' sind verschiedene der 'Vorlesungen', d. h. öffentlichen Vorträge vor gemischter Zuhörerschaft, unter Umständen wohl brauchbar, so vor allem die erste, dritte, vierte, dreizehnte, fünf- und sechzehnte. Sowohl der große Ernst, die wuchtige Kraft des Gedankens als die klare und dem Gedanken rein dienstbare Form heben den erzieherischen Wert dieses Buches, sowie auch der Anweisung zum seligen Leben, deren erste, fünfte und neunte Vorlesung sich unter günstigen Voraussetzungen vielleicht verwenden ließen. Auf die 'Reden an die deutsche Nation' hat schon Wendt hingewiesen; außerhalb Deutschlands (und in gewissem Sinne auch dort) kann aber eine erzieherische Wirkung höchster Ordnung von einem Werke nicht erwartet werden, in dem die ideelle Orientierung einem zufälligen Drucke zufolge in so krassen Nationalismus umschlägt. Zu der 'erhellenden' Erörterung, daß nur der Deutsche als der ursprüngliche und nicht in einer willkürlichen Satzung erstorbene Mensch wahrhaft ein Volk habe und auf eines zu rechnen befugt sei, und daß nur er der eigentlichen und vernunftgemäßen Liebe zu

seiner Nation fähig sei, wird man sein Nein nicht in Empörung, sondern in der bedauernden Betrachtung setzen, wie bedenklich auch in großen Geistern das Denken vom einzelnen Geschehen abhängig bleibt.

Selbst Schelling, einer unsrer ersten Prosaiker, ist dem Jüngling nicht so unzugänglich, wie es der mit Recht oft Gelobte und mit Unrecht kaum Gelesene scheint. Aus den Vorlesungen über das akademische Studium wäre die dritte, über die ersten Voraussetzungen desselben, in Oberprima wohl zu verwenden (fände man sie nämlich etwa im Lesebuche), und der Abschnitt 'Von der Tragödie' in der Philosophie der Kunst gibt die wesentlichen Erkenntnisse mit Rücksicht auf Aristoteles und vor allem auf dessen lebendige Quellen viel geschlossener und schöner, als die Hamburgische Dramaturgie es kann und auch je gewollt hat.

Von Schleiermacher gehört der letzte der Monologe von der ewigen Jugend ins Lesebuch. Hegel und Herbart scheinen mir nicht ins Gymnasium zu passen, auch Schopenhauer nicht, so gern man dessen geistreiche und gescheite Prosa heranziehen und (da er ja doch gelesen wird) entgiften möchte. Selbst in den Aphorismen zur Lebensweisheit erscheint immer wieder ein so tief egoistisch-pessimistischer Zug, daß das eigentlichste Wesen dieses Weisen verändert werden müßte, um aus dem Propheten des Nichts einen Führer ins tapfere und fruchtbare Leben zu machen. Anders möchte es mit Abschnitten aus Lotzes Mikrokosmus und (freilich sehr wenigen) aus Nietzsches Zarathustra stehen; Lotzes schönes Werk ist ein wertvoller Beweis, daß Herders weiter Grundriß auch mit reicherem Wissen auszubauen gewagt werden kann, und der Zarathustra, selber als eine Art Widerbibel gemeint, enthält, von sonderbaren Mißverständnissen abgesehen, große Gedanken und einen vorbildlichen Willen zur Überwindung des Allzumenschlichen, der im populären Mißbrauch dieses Werkes vollkommen verkannt wird: damit wären zwei neuere Beispiele apollinischen und dionysischen Denkens erster Ordnung gegeben.

Es ließen sich endlich bei den Männern der Wissenschaft, die eine Art angewandter Philosophie bieten, leicht Aufsätze oder Abschnitte von großem erzieherischem Werte finden — rein als Beispiele nenne ich Paul de Lagardes Deutsche Schriften und Jakob Burckhardts Weltgeschichtliche Betrachtungen.

Ne quid nimis. Ich möchte nicht durch eine Überfülle von Vorschlägen Überdruß erregen. Aber es lag mir doch daran, zu zeigen, wie reich die Möglichkeiten seien. Daß man Zeit braucht, um die Schätze des Denkens und Dichtens in der eigenen Sprache zum Bewußtsein zu bringen, sollte man freilich den immer noch zu geringen Stundenzahlen nicht ansehen, die zumeist dem Deutschen gegönnt sind: über drei geht die Zahl im Gymnasium nur hier und da im letzten Halbjahr hinaus, und davon geht je eine für Rezitationen und Vortragsübungen ab, die natürlich der Lektüre nicht einfach zum Opfer fallen dürfen; von den Aufsätzen nicht zu reden. An die Anforderung einer reicheren Gestaltung des klassischen und neueren Literaturunterrichts kann man sich dadurch einigermaßen anpassen, daß die Proben des Althochdeutschen und das

erste mittelhochdeutsche Einlesen bei uns, die wir fast noch mittelhochdeutsch sprechen, von der 5. in den Winter der 4. Klasse[1]) zurückgeschoben werden kann. Dagegen ist pädagogisch nichts zu sagen; praktisch spricht alles dafür. Aber von der Erhöhung der Deutschstunden auf vier — mindestens in Prima (6. Kl.) — wird man, zumal wo die sonst mit Recht so hoch gelobte Kurzstunde herrscht, schließlich nicht absehen können.

Eine Einführung in das zusammenschauende, einheitlich begreifende Denken an Hand der uns zugänglichen großen Führer haben wir nun, verehrte Herren Kollegen, zu zeichnen versucht. Daß der einzelne ihrer wie der Entwickelung seiner praktischen Fähigkeit und seiner Anschauungskraft bedürfe, um zu einer harmonischen Ausbildung zu gelangen, kann von den Voraussetzungen aus nicht zweifelhaft bleiben, die dem humanistischen Gymnasium seinem Begriffe nach zugrunde liegen. Heute aber, wo die Mannigfaltigkeit der Studien, die Vereinzelung des wissenschaftlichen Betriebes eine völlige Zersplitterung des geistigen Bewußtseins zur Folge hat oder allermindestens zu haben droht, wo die *universitas litterarum* im alten umfassenden Sinne zu einer *universitas litteratorum* als einer Menge isolierter Potenzen zerfahren will — heute wird eine sei es immanente sei es systematische philosophische Propädeutik zur Forderung der Gesellschaft, zum Postulat der in uns lebendigen Ideenentwickelung. Daß allen solchen Bestrebungen der Widerwille gegen strenge geistige Arbeit und frühe Zucht des Denkens entgegenwirkt, das wissen wir, aber es rührt uns nicht. Man kann nicht zugleich dem Geiste dienen und die Faulheit schonen. Nicht nur dem Zusammenhang der Erfahrung und der Ideen, auch der inneren Einheit der Träger und Bildner gilt das Streben. Denn alt und immer wieder neu ist der erzieherische Grundwille:

Omnia ad harmoniam.

[1]) Die Ostschweiz läßt auf 6 Volksschuljahre $6\frac{1}{2}$ Gymnasialjahre folgen, von unten auf als erstes bis siebentes gezählt.

QUELLENBÜCHER IM GESCHICHTSUNTERRICHT, EIN WEG ZUR STAATSBÜRGERLICHEN ERZIEHUNG

Von Hugo Humbert

Der Ruf nach staatsbürgerlicher Erziehung, der vor einigen Jahren laut wurde und sich vornehmlich an die höheren Schulen richtete, beginnt allmählich zu verstummen. Er war berechtigt. Er entsprang der Einsicht, daß die Gleichgültigkeit und Verständnislosigkeit der Mehrzahl der Gebildeten gegenüber den Gegenwartsaufgaben des Staates zu einer Gefahr für dessen Bestand werden müsse, zumal die breite Masse des Volkes politisch weit mehr geschult ist. Begreiflich ist es ja, daß das politische Interesse der Gebildeten erlahmte, je mehr statt hoher kultureller und nationaler Fragen solche wirtschaftspolitischer und sozialer Natur in den Vordergrund traten; aber selbst in solchen doch wohl nur vorübergehenden Zeitläuften dürfen die auf Grund ihrer Bildung zur Führung berufenen Schichten des Volkes die Fühlung mit der Gesamtheit nicht verlieren, denn eine einmal entstandene Kluft läßt sich schwer wieder überbrücken. In der Wiederherstellung der gegenwärtig stark gefährdeten inneren Einheit winkt der staatsbürgerlichen Erziehung daher ein hohes Ziel.

Die vielfachen theoretischen Erörterungen über staatsbürgerliche Erziehung beginnen schon Früchte zu tragen. So treten einmal praktisch in der Jugendpflege die Gebildeten den anderen Ständen wieder näher; sodann bahnt sich auf den höheren Schulen eine bedeutsame Reform des Geschichtsunterrichts an, die der Erziehung zum Staatsbürger zugute kommen wird. Das Ziel dieses Unterrichts wird mehr und mehr statt der Vermittlung von Kenntnissen bewußt deren Verwertung zu praktischer Mitarbeit im Staatsleben.

Ohne eine Änderung der im Unterricht benutzten Lehrmittel ist diese Reform nicht durchführbar. Die heutigen Geschichtsbücher wollen zumeist nur Leitfäden sein, die auf denkbar knappstem Raume möglichst viel Wissensstoff darbieten und es dem Lehrer überlassen, dem Gerippe Leben einzuhauchen. Die Lehrmittel der Zukunft müssen die Jugend mehr fesseln. Das kann geschehen einmal durch die Form, indem sie nach glänzender Darstellung streben und mehr in die Breite gehen. Es muß eben damit gerechnet werden, daß die Geschichtslehrer in erster Linie aus Liebe zum Forschen dieses Fach ergriffen haben und daß nicht ein jeder zugleich ein Meister der Rede sein kann. Und selbst wenn das der Fall wäre, so verdienen unseres Erachtens packend geschriebene Bücher den Vorzug vor nüchternen sachlichen Darstellungen, da reges rein stoffliches Interesse bei Jugendlichen mit noch unentwickeltem ge-

schichtlichen Verständnis nicht vorausgesetzt werden darf. Durch stärkere Einwirkung auf das Gemüt sollte daher das Lehrbuch zur weiteren Beschäftigung mit dem Stoff anlocken. Gilt diese Veredelung der Darstellungsform vor allem für die Unter- und Mittelstufe, so sind die Lehrmittel der Oberstufe, wo eine wissenschaftliche Behandlung möglich ist, so auszugestalten, daß sie den Schüler mehr durch den Inhalt fesseln; sie müssen ihm Probleme stellen. Das Lehrbuch mag sich hier eher knapp und nüchtern auf die wichtigsten Tatsachen beschränken, daneben aber sind dem Schüler, wie auf allen anderen Gebieten des höheren Unterrichtswesens, Lehrmittel in die Hand zu geben, die ihm eigenes Forschen und die Bildung eines selbständigen Urteils gestatten. Erst wenn das durchgeführt ist, wird der Geschichtsunterricht die vornehmlich ihm zukommende Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung erfüllen können.

Auf dem Schulbüchermarkt erschienen als erste schnell gereifte Frucht der theoretischen Erörterungen über diese Frage zahlreiche Bändchen über Bürgerkunde. Man ward sich bald darüber klar, daß diese kaum erzieherisch wirken können, da sie fertiges Wissen vermitteln. Einen erfolgreicheren Weg zur staatsbürgerlichen Erziehung hatte schon der große politische Erzieher der Deutschen, der Freiherr von Stein, beschritten. Als er nach den Freiheitskriegen die weitere Entwicklung des preußischen und deutschen Staatswesens den Diplomaten überließ, da begann der Neuschöpfer Preußens eine andere Großtat, wie E. M. Arndt sagt, mit der Sammlung und Herausgabe der Urkunden und Schriftdenkmäler der deutschen Geschichte des Mittelalters. Mit dieser Quellenerschließung leistete der bei allem, was er tat, in die Zukunft blickende Mann weitere wertvolle Vorarbeit für die Einigung der deutschen Stämme, zu der dann spätere Geschichtschreiber, wie Treitschke, durch ihre begeisternden Schriften wesentlich mitgewirkt haben.

Dank der mühevollen Arbeit vieler Forscher liegt heute so reicher Quellenstoff vor, daß seine Nutzbarmachung in den Schulen möglich ist. Vor Jahr und Tag besprachen wir an dieser Stelle zwei für Schulzwecke recht geeignete Sammlungen von Quellenbüchern, die Voigtländerschen und Schaffsteins Grüne Bändchen.[1]) Diese trefflichen Bändchen werden zum Teil wegen ihres verhältnismäßig starken Umfangs eher im Deutschen als im Geschichtsunterricht Eingang finden; die Geschichtslehrer werden daher die in Teubners Verlag von Oberregierungsrat Lambeck (Berlin) in Verbindung mit anderen praktischen Schulmännern herausgegebene großzügige Quellensammlung für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen besonders freudig begrüßen. Ihr wird es beschieden sein, den Geschichtsunterricht wenigstens der Oberstufe auf eine neue Grundlage zu stellen. Die Sammlung zerfällt in zwei Reihen Hefte, von denen jedes nicht mehr als 32 Seiten umfaßt. Der Preis, je 40 Pfennig, ermöglicht die Einführung in den Klassenunterricht. Die angekündigten 15 Hefte der I. Reihe sollen es dem Lehrer ermöglichen, 'die wichtigsten Ereignisse durch Quellen zu beleuchten und so die Hauptmomente aus dem geschichtlichen Un-

[1]) Neue Jahrbücher 1913 XXXII 80—85.

terrichtspensum zu bestimmterer Anschauung zu erheben'. Mit Recht hat die Schule die Einführung von Quellenlesebüchern, die den Gesamtverlauf der Geschichte erläutern, abgelehnt. Bei Lambecks Sammlung kann der Lehrer nach Belieben einzelne Hefte herausgreifen, die zudem den wesentlichen Vorzug haben, daß jedes Einzelgebiet von berufenen Kennern bearbeitet wird, wodurch die Auswahl des jeweils Typischen verbürgt ist.

Von den 15 Heften der I. Reihe befassen sich je drei mit griechischer und römischer, die übrigen mit der deutschen Geschichte. Aus den bisher vorliegenden Bändchen stellt man mit Befriedigung fest, daß besonders in bezug auf die alte Zeit die Bearbeiter nicht die äußere Geschichte der Staatenbildung, die Explosionsmomente, die Schlachten und Friedensschlüsse, in den Vordergrund stellen; mit vollendetem Feingefühl werden die inneren treibenden Kräfte, der Geist einer jeden Zeit durch die dargebotenen Quellen veranschaulicht. Heft 1, 'Griechische Geschichte bis 431 v. Chr.', schildert die Entwicklung Griechenlands von der mykenischen Kultur an, das Ringen mit den Persern und den politischen, wirtschaftlichen und geistigen Aufstieg Athens. Das Beispiel Athens vermag den Schüler durch eigene Anschauung davon zu überzeugen, daß der, welcher seine Machtmittel in den Dienst der Gesamtheit stellt, sich leicht zu deren Führer aufschwingen kann. Heft. 3, 'Alexander der Große und der Hellenismus', ist geeignet, die Jugend vor den Irrtümern des Internationalismus und Kosmopolitismus zu bewahren, indem sie sieht, wie überragende Menschen zwar die Grenzen von Nationalstaaten sprengen und Universalstaaten schaffen können, wie solch künstliche Gebilde aber zugleich mit ihrem Schöpfer untergehen. Treffende Proben beleuchten im zweiten Teil das Wesen und die Ausbreitung der hellenistischen Kultur. Heft 4, 'Römische Geschichte bis 133 v. Chr.', führt ein in die Grundlagen der römischen Gesetzgebung und Verfassung und schildert das allmähliche Werden des Weltreichs, insbesondere Roms Ringen mit Karthago; bei der Quellenauswahl ist der größeren historischen Glaubwürdigkeit halber Polybius vor Livius der Vorzug gegeben. Wie in solchem Weltreich die Herrschaft leicht an militärische Machthaber übergeht, deren Nebenbuhlerschaft zum Bürgerkriege führen kann, das zeigen die Quellen des 5. Heftes, 'Römische Geschichte von 133 bis Augustus', in dessen Mittelpunkt Cäsar steht.

Von den Heften, die sich mit dem Mittelalter befassen, liegt bisher vor Nr. 9, 'Von 1198 bis zum Ende des Mittelalters'. Die Reichsgeschichte ist hier mit Recht in den Vordergrund gerückt, da literarische Quellen im Deutschunterricht genügend mit den kulturellen Verhältnissen vertraut machen. Die dargebotenen Stücke zeugen eindringlich von dem Verfall der sich befehdenden alten Autoritäten, Kaisertum und Papsttum, deren Macht infolgedessen an niedere Instanzen übergeht, an Territorialfürsten, Städte und Konzile. Wenn der Schüler sieht, daß die Städte damals schon den Boykott anwandten, so begreift er, daß solche Gewaltmittel nur durch das Eingreifen des Staates aus der Welt geschafft werden können.

Heft 13, 14, 15 bringen wichtige Dokumente, Briefe, Verordnungen, Reden aus der Zeit von 1807 bis 1871. In dem ersten Heft, 1807—1815, deuten

einige Quellen die Reformen an, die das preußische Volk politisch, wirtschaftlich und militärisch mündig machten und so in wenigen Jahren zur sittlichen und nationalen Wiedergeburt führten. Preußens Erhebung im Frühjahr 1813 ist ausreichend gewürdigt; köstliche Briefe Blüchers bekunden, daß der Marschall Vorwärts die eigentliche Seele des Vernichtungskampfes gegen Napoleon war. Die Verfassungskämpfe nehmen in Heft 14 (1815—1861) den breitesten Raum ein, wobei auch die Demagogenverfolgungen nicht übergangen sind. Die Segnungen der Freiheitskriege zeigen sich zunächst auf wirtschaftlichem Gebiet, in der Begründung des Zollvereins und der Eisenbahnen. Bismarcks Kammerrede vom 3. Dezember 1850 kennzeichnet den zielbewußten Realpolitiker, der für Preußen-Deutschland die Einigung vollbringen wird, die Italien mit Hilfe Napoleons III. errang. Das letzte, 15. Heft der I. Reihe (1861—1871), teilt zunächst die Ansprache mit, in der Wilhelm I. dem neuernannten Staatsministerium 1858 seine politischen Grundanschauungen entwickelte, um dann zu zeigen, wie recht Bismarck hatte mit seinen Worten von 1862: 'Nicht durch Reden und Majoritätsbeschlüsse werden die großen Fragen der Zeit entschieden, sondern durch Eisen und Blut.' Die kriegerischen Ereignisse werden gestreift in Briefen Bismarcks und König Wilhelms. Durch ausführliche urkundliche Berichte wird der Schüler zum Zeugen dessen, wie Bismarck die diplomatischen Schwierigkeiten der Reichsgründung aus dem Wege zu räumen weiß.

So beleuchten die bisher vorliegenden Hefte der I. Reihe in glücklicher Auswahl die Hauptepochen der in der Schule behandelten Teile der Weltgeschichte. Wertvoller noch als diese erste wird sich in der Hand des Schülers die II. Reihe Hefte erweisen. Diese 'enthalten für einzelne geschichtliche Erscheinungen ein ausgiebiges Quellenmaterial, das einem tieferen Erfassen ihrer historischen Zusammenhänge, der Eigenart ihres Verlaufes und ihrer Bedeutung für die Folgezeit dient'.

Der herkömmliche Geschichtsunterricht mußte infolge des Fehlens besonderer Lehrmittel für Einzelgebiete notgedrungen seinen Blick stets zu sehr auf das große Ganze richten. Dessen äußere Entwicklung, die Staatenbildung, ward dem Schüler klar; je größer aber ein Gebilde ist, um so schwerer ist es, in das Geheimnis seines inneren Werdens einzudringen. Wie man in der Botanik aus der Beobachtung des Werdegangs einzelner Pflanzen Verständnis zu gewinnen sucht für das Werden der ganzen Gattung und ähnlich in der Chemie, Physik, im Literaturunterricht, in der Grammatik, ja überhaupt in allen andern Unterrichtsfächern, so wird man auch bei der Betrachtung des Werdegangs des menschlichen Gemeinschaftslebens herabsteigen müssen vom Komplizierten, Unübersichtlichen, Fertigen zum Einfachen, Unfertigen. Wenn überhaupt bei jugendlichen Menschen, so kann der nicht körperlich wahrnehmbare Entwicklungsgedanke in der Geschichte nur durch Betrachtung von Einzelgebieten zu klarer Anschauung gebracht werden, und zwar je abgeschlossener, je kleiner das Gebiet, um so besser. Am Einzelbeispiel ist demnach durch sorgfältige Analyse, durch Aufdeckung der treibenden und hemmenden Kräfte nachzuweisen, wie die Entwicklung vor sich geht, wie ein Gebilde entsteht und vergeht. Es ergibt

sich damit von selbst, daß das Ziel der sogenannten Universalität aufzugeben ist. Der Geschichtsunterricht leistet sittlich wertvollere und damit zugleich praktische Arbeit, wenn er die Einsicht vermittelt, daß der gegenwärtige Staat in allen seinen Einzelheiten nichts Starres, Fertiges ist, sondern daß er wie alle anderen Organismen allmählich geworden ist und daß auch ihm, gleich seinen Vorgängern, an sich nicht ewige Lebensdauer verbürgt ist. Aus dieser Erkenntnis heraus wird der Schüler bei richtiger Anleitung die Gegenwart im Lichte der Vergangenheit von der höheren Warte der Zukunft aus betrachten lernen, er wird sich verantwortlich fühlen für die Zukunft seines Volkes und die Kraft gewinnen, das Schlechte zu meiden und zu bekämpfen, das Gute zu wollen und zu fördern, vor allem sein eigenes Ich unterzuordnen dem Wohle der Gesamtheit: er wird dazu erzogen, sich als Staatsbürger zu fühlen und als Staatsbürger zu handeln.

Von den bisher erschienenen Heften der II. Reihe befaßt sich je eins mit griechischer und römischer Geschichte. Heft 2, 'Die Aufklärung im V. Jahrh. v. Chr.', setzt nach einer Anmerkung des Herausgebers die Bekanntschaft mit Platons Apologie und Kriton voraus. Es wird daher wohl auf die oberste Stufe des Gymnasiums beschränkt bleiben und vom Geschichtslehrer im Rahmen der jetzigen Lehrpläne nur bei der Durchnahme der Aufklärung im XVIII. Jahrh. vergleichsweise herangezogen werden können. Vielleicht aber widmen dem Heft einige Stunden auch Lehrer des Deutschen oder Griechischen, um das Verständnis zu vertiefen für das zur Zersetzung führende sophistische Zeitalter, aus dem Sokrates mit seinem Willen zur Tat das Griechentum befreite. Auszüge aus Euripides und Aristophanes zeigen die Aufklärung im Spiegel der Dichtung. In die stürmischen sozialen und wirtschaftlichen Kämpfe Roms führt ein das 9. Heft, 'Die gracchische Bewegung'. Für die staatsbürgerliche Erziehung wird sich dieses besonders wirksam erweisen, da die Frage einer gesunden Bodenpolitik gerade in unserer Zeit wieder einmal der Lösung harrt und da manche Volkswirte hierin geradezu den Schlüssel für die Lösung der sozialen Frage überhaupt zu finden glauben.

Das Mittelalter ist bisher durch drei Hefte vertreten, die kirchliche Verhältnisse betreffen. Das 32., 'Die Entwicklung des Papsttums bis auf Gregor VII.', teilt zunächst die Quellen mit, auf die sich die Vorzugsstellung der römischen Bischöfe gründet. Weiterhin zeigt es, wie das Papsttum dauernd zu ringen hatte mit geistlichen und weltlichen Widersachern, und führt lebendig vor Augen die auch heute noch nicht überwundene Schwierigkeit der Abgrenzung zwischen weltlicher und geistlicher Macht. Daß die wechselnde Überlegenheit der einen oder anderen Macht wesentlich mit von ihren Einzelvertretern abhängt, ergibt sich besser noch aus der Fortsetzung, Heft 33, 'Der Streit zwischen Kaisertum und Papsttum', worin die Urkunden über Heinrich IV. einen breiten Raum einnehmen. Die wechselvolle Geschichte der für Deutschland so verhängnisvollen Kämpfe wird bis zum Ausgang des Mittelalters beleuchtet. — Eine wahre Fundgrube für kulturgeschichtliche Forschung bildet Heft 34, 'Die Mönchsorden', das schon auf der Mittelstufe benutzt werden kann. Die treff-

liche Benediktinerregel zeugt davon, wie schnell das Christentum eine lebendige Kraft geworden war, die auch in wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht umgestaltend wirkte. Mit dieser Entwicklung nach der weltlichen Seite hin drohte das Mönchsideal freilich verloren zu gehen; manche Quellen geben Kunde von bedenklichem Verfall. Vielfache spätere neue Ordensgründungen und Reformversuche aber zeigen, wie das alte Ideal sich immer wieder siegreich durchsetzt. — In die trostlosen 'Zustände während des Dreißigjährigen Krieges und unmittelbar nachher' führt das ebenfalls schon auf der Mittelstufe verwendbare 46. Heft ein. Wie berechtigt waren die strengen Disziplinarverordnungen damaliger Heerführer angesichts der furchtbaren Unbilden, die zuchtlose Söldnertruppen den Einwohnern zufügten! Wer solch unmittelbaren Einblick gewonnen hat in die vielfachen Leiden, die sich im Gefolge dieses Krieges einstellten, der wird die Segnungen des Friedens schätzen lernen, den wir unserer heutigen Einheit verdanken.

Heft 70, 'Die Stein-Hardenbergischen Reformen', schildert, wie diese beiden geistesverwandten und doch so verschieden gearteten Staatsmänner trotz äußerst heftiger Widerstände die Segnungen der französischen Revolution in friedlicher Weise durchzuführen wußten. Wenn zu ihren erbittertsten Gegnern York gehörte, so ist das ein leuchtendes Beispiel dafür, daß scharfe Kritik an den Maßnahmen der Regierenden und glühende Vaterlandsliebe sich keineswegs ausschließen. Der Erfolg der Regierungsmaßnahmen aber lehrt, daß die Kunst des Regierens darin besteht, ungeachtet aller Opposition aus klarer Erkenntnis der Zukunftsaufgaben heraus die jeweils nötigen Maßregeln zu ergreifen, auch wenn diese in das Leben einzelner Stände tief einschneiden. Heft 71, 'Der Feldzug in Rußland 1812 und die Erhebung des preußischen Volkes', bringt aufschlußreiche Bruchstücke aus Briefen Napoleons, Alexanders und Friedrich Wilhelms über Vorgeschichte und Ursachen des russischen Feldzuges, der sich 'durch die elementaren Mächte und namentlich durch die kirchlich-nationale Bewegung' gegen Napoleon entschied. Im zweiten Teil, der preußischen Erhebung, kommen York, Arndt, Stein, Steffens und andere zu Wort. Die Fortsetzung, Heft 72, 'Die Freiheitskriege', bietet eine gedrängte Geschichte hauptsächlich der diplomatischen Verhandlungen dieser Zeit. Klar steht den führenden Männern des siegreichen preußischen Volkes, Arndt, Blücher, Gneisenau und Stein als Ziel ein Großdeutschland vor Augen. Gegen die vereinten neidischen europäischen Mächte aber vermochten die preußischen Diplomaten nicht aufzukommen, und ein Krieg gegen die eigenen Verbündeten hätte Preußen als künftigem Führer Großdeutschlands, wie Humboldt in einem Brief an seine Gattin überzeugend darlegt, unermeßlichen Schaden zugefügt. 'Aber man muß unendlich gerüstet und gewaffnet sein', so schreibt er, 'leiblich und geistig, ... man muß sich berufen fühlen zu großen Ereignissen und zu schicksalsschweren Taten.'

Die sämtlichen hier besprochenen Hefte erfüllen ihren Zweck. Dank der sorgfältigen Stoffauswahl und Gliederung und dank den zumeist klar orientierenden Einleitungen sowie den ausführlichen Anmerkungen werden sie 'dem reiferen Schüler ein selbständiges Erarbeiten geschichtlicher Erkenntnis ermöglichen

und sich besonders als Unterlage für freie wissenschaftliche Arbeiten und Vorträge nützlich erweisen'. Das gleiche ist zu erwarten von den weiteren Heften, deren bei der II. Reihe im ganzen 95 angekündigt sind. Es ist vor allem zu begrüßen, daß eine Anzahl von ihnen vom historischen Gesichtspunkte aus in die Probleme der Gegenwart einführen, wie es folgende Titel versprechen: 'Deutschlands wirtschaftliche Entwicklung im XIX. Jahrh., Landwirtschaft, Verkehrswesen, Industrie, Handel; Die soziale Frage; Die Entwicklung des Heeres; Die Entwicklung der Flotte; Die deutschen Kolonien'. Was man durch bürgerkundlichen Unterricht vergebens zu erreichen sucht, Interesse für den Gegenwartstaat und Verantwortungsgefühl für die Zukunft unseres Volkes, das wird sich bei der geschichtlichen Betrachtung bestimmter eng begrenzter Einzelgebiete ganz von selbst ergeben.

Den gleichen Erfolg können wir uns nicht versprechen von dem 2. Heft einer bei Diesterweg erscheinenden 'Sammlung geschichtlicher Quellen und Darstellungen für den Schulgebrauch', die herausgegeben wird von Dr. Kürsten, Direktor des Lyzeums zu Erfurt, und einigen Oberlehrern derselben Anstalt. Dieses Heft, 'Kaiser Wilhelm II.', bringt in zeitlicher Reihenfolge vornehmlich Reden des Kaisers als 'Quellenstücke zur Würdigung seiner Persönlichkeit und Regierung'. Eine Gliederung nach Stoffen unter Berücksichtigung der inneren Entwicklung der Persönlichkeit des Kaisers wäre hier zweckmäßiger gewesen. Wenn z. B. die Rede auf dem Bonner studentischen Festkommers von 1901 mitgeteilt wird, in der die Worte vorkommen 'wenn fröhlich der Becher kreist', dann durfte keinesfalls die bedeutsame Ansprache von 1910 an die Mürwiker Seekadetten fehlen, von denen er erwartet, daß sie mit den mittelalterlichen Trinksitten brechen und die Leute zum Verzicht auf den Alkohol erziehen. Zugleich wäre dies ein für unsere Jugendlichen besonders lehrreiches Beispiel dafür gewesen, daß die sittlichen Anschauungen dauernd in Flusse sind, auch in unserer Zeit, die erst allmählich die Forderung der alkoholfreien Jugenderziehung als sittliche Pflicht anzuerkennen beginnt. — Voll befriedigt uns das 3. Heft der gleichen Sammlung, 'Karl der Große': straff gegliedert und reichlich mit Erläuterungen versehen, gewährt es einen guten Einblick in die allumfassende landesväterliche Fürsorge und weitblickende Regierungstätigkeit des ersten deutschen Kaisers. In dem 1. Heft, '1813 Der deutsche Befreiungskrieg', vermißt man die nötigen Erläuterungen, auch sind die hemmenden Kräfte, wie besonders der lange Waffenstillstand völlig außer acht gelassen. Der für solche Quellenhefte unerläßliche Grundsatz *non multa sed multum* wird verletzt, wenn das 4. Heft die deutschen Einigungskriege 1864—1871 auf 40 knappen Seiten erledigt. Will die Diesterwegsche Sammlung in den Schulen Eingang finden, so wird sie sich von streng wissenschaftlichen Grundsätzen nicht allzuweit entfernen dürfen; abgesehen von dem Heft über Karl den Großen vermag sie eine wirkliche Vertiefung des Geschichtsunterrichts, wie ihn die Quellenlektüre doch bringen soll, kaum herbeizuführen.

Für ernste wissenschaftliche Quellenlektüre kommen demnach, soweit uns bekannt geworden, nur die ausführlicheren Voigtländerschen Quellenbücher und

Teubners Quellenhefte in Betracht. Angesichts des heute auf allen Gebieten erkennbaren Strebens, die Schule den jeweiligen Staatsbedürfnissen anzupassen, dürfte ihre Einführung kaum auf Schwierigkeiten stoßen. Im Unterricht werden sie nicht nur ein für Lehrer und Schüler in gleicher Weise belebendes Element bilden, sie werden auch dazu beitragen, der neuerdings gegenüber dem Materialismus der letzten Jahrzehnte einsetzenden idealistischen Bewegung schon auf der Schule den Boden zu bereiten, auf daß das heranwachsende Geschlecht in seinem Denken und Wollen von der Frage geleitet werde: Was kann und was muß ich tun, um mein Volk und damit die Menschheit körperlich, geistig und sittlich zu fördern?

PROBLEME DER LATEINISCHEN SYNTAX[1])

Von Wolf Aly

Noch im Jahre 1894 konnte John Ries die Frage aufwerfen: Was ist Syntax? Seine Polemik, die sich anläßlich einer Besprechung der Syntax von Schmalz ganz besonders gegen die herkömmliche Behandlung der lateinischen Syntax richtete, konnte nur den Sinn haben, daß man nach seiner Ansicht sich trotz jahrhundertelanger wissenschaftlicher Bearbeitung der lateinischen Sprache über das grundlegende Problem noch nicht klar geworden war. Und was das schlimmste war, Ries hatte ohne Zweifel recht; denn indem man fortgesetzt in der Meinung, daß die Sprache ein rein logisch orientiertes Gebilde sei, logische mit syntaktischen Gesichtspunkten verwechselt hatte, war das zustande gekommen, was Ries mit dem Namen Mischsyntax getauft hat, ein unklares Durcheinander, in dem viele Dinge nicht genügend oder gar nicht zu Worte kamen, die wir heute in einer wissenschaftlichen Grammatik nicht missen möchten. Daß man diesen Irrweg gegangen ist, findet seine Erklärung einerseits in der von den Stoikern inaugurierten falschen Auffassung vom Wesen der Sprache, andrerseits in dem praktischen Bedürfnis des Unterrichts, der dogmatische Behandlung zuungunsten der historisch-genetischen Methode bevorzugte. Genug, man ist in die Irre gegangen. Es dürfte demnach an der Zeit sein, zu prüfen, ob sich aus den Vorschlägen Riesens etwas für die lateinische Grammatik gewinnen läßt. Wir möchten freilich nicht, daß diese Dinge gleich in den Elementarunterricht aufgenommen würden; dazu sind die wesentlichen Grundlagen noch nicht genügend ausgebaut. Mittelbar jedoch können die hier aufgestellten Gesichtspunkte gerade auch dem Unterricht zugute kommen, wenn sie bei dem Lehrer das wissenschaftliche Interesse an dem Stoffe, den er mit Schülern behandelt, von einer neuen Seite her anregen. Dabei wird sich, auch ohne Herübernahme formulierter Resultate, ein Gewinn für die Schulerklärung von selbst ergeben, indem die Betrachtungsweise vertieft und belebt wird. Unmittelbar ist es meine Absicht, für ein Arbeitsfeld Mitarbeiter zu werben, das vor manchem anderen den Vorteil bietet, daß es ohne allzuviel gelehrten Apparat und ohne

[1]) Die folgende Abhandlung gibt in etwas veränderter Gestalt einen Vortrag wieder, der im Herbst 1913 in der altphilologischen Sektion der Marburger Philologenversammlung gehalten worden ist. Bei der Ausarbeitung für den Druck konnte hier und da auf Fragen eingegangen werden, die im Anschluß an den mündlichen Vortrag an den Verfasser gestellt worden waren.

steten Zusammenhang mit einer großen Bibliothek doch mit Aussicht auf Ertrag von dem einzelnen gepflegt werden kann.[1])

Es soll neu aufgebaut werden. Damit ist schon gesagt, das wir das Wesentliche der folgenden Ausführungen in keiner der bekannten lateinischen Grammatiken gefunden haben — in anderen Sprachen steht es zum Teil wesentlich besser —, so daß jede Polemik von vornherein ausgeschaltet sei. Wenn wir trotzdem die Syntax von Schmalz noch einmal nennen, so geschieht das deshalb, weil der Verfasser in der Vorrede der dritten Auflage ausdrücklich versichert hat, durch Ries beeinflußt zu sein. Ohne das in Abrede stellen zu wollen, glauben wir, daß die neuen Ideen in vielen, wenn nicht gerade in den wichtigsten Partien weit über Schmalz hinaus, einen Neubau des alten Hauses fordern, in dem eben schlechterdings nicht alles Platz hat, was wir von einer wissenschaftlichen Syntax fordern.

Haben sich die anderen Teile der Grammatik mit dem einzelnen Wort und dessen Teilen beschäftigt, so kann die Syntax nur das, wovon sie seit Apollonius Dyskolos ihren Namen hat, behandeln, die Zusammenordnung der Worte. Da nun eine solche Verbindung mehrerer Worte eine Bedeutung hat, so kann man sie freilich auch nach ihrem Inhalt behandeln. Dem würden die logischen Kategorien der alten Syntax, wie etwa Temporalsätze, Kondizionalsätze u. s. f. entsprechen. Wir können auch die Form der Zusammenordnung zum Gegenstand der Forschung machen, dürfen aber nicht beides willkürlich durcheinander werfen, weil wir dann wieder zu einer Mischsyntax gelangen. Müssen wir aber zwischen beiden wählen, so kann es nicht zweifelhaft sein, daß die Form das erste Anrecht auf wissenschaftliche Erforschung hat. Man hat demgegenüber eingewendet, daß wir ein sprachliches Gebilde überhaupt nicht ohne Rücksicht auf seine Bedeutung behandeln können. Wir kommen auf diese Schwierigkeit, wie weit nämlich in einer Syntax der reinen Form auch die Bedeutung zu berücksichtigen sei, zurück, wenn uns klar geworden ist, was eine syntaktische Form ist.

Die einen verstehen unter Syntax 'Satzlehre', andere 'Bedeutungslehre', beides mit dem verständlichen Bestreben, den fremden Ausdruck zu vermeiden. Wir wollen uns mit der Brauchbarkeit solcher Anschauung nicht auseinandersetzen und gehen von der primitivsten Zusammenordnung aus, die wir Gruppe nennen. Wir verstehen darunter jede beliebige Mehrheit von Worten, aber, da eine sprachliche Äußerung auch gelegentlich aus einem Worte bestehen kann, so werden wir auch das eine Gruppe nennen; der Psychologe sagt uns, daß auch dann eine Mehrheit von Vorstellungen verbunden wird, freilich ohne daß jede einzelne zum sprachlichen Ausdruck gelangt. Es gibt Gruppen, die ein Ganzes bilden, es gibt solche, die noch eine Ergänzung fordern. Eine 'vollständige Gruppe' nennen wir Satz; die Ganzheit oder Vollständigkeit ist sein einziges Kennzeichen. Dem Forscher sind in der Regel nicht einmal einzelne Sätze ge-

[1]) Weitere Literatur bei Schmalz[4] S. 329; ich verweise vor allem auf B. Delbrücks Grundfragen der Sprachforschung, Straßburg 1901.

geben, sondern komplizierte Gebilde vieler Gruppen und Sätze; wir werden das entsprechend Satzgruppe nennen. In solche Gruppen zerfällt ebensogut die lallende Äußerung des Kindes wie die Miloniana Ciceros; der Unterschied ist nur der, daß die Kindersprache wie jede primitive Sprache in Ermangelung jeder Differenzierung schlicht nebeneinanderstellt, was vom Hörer verbunden werden soll, während die entwickelte Sprache dafür allerlei Formen findet, die die Art der Beziehungen und Verknüpfungen deutlicher machen. Diese Formen sind das einzige Objekt der Syntax.

Das bisher Gesagte gilt nun zwar von jeder menschlichen Sprache, sogar von der Zeichensprache der Taubstummen; sowie wir uns aber einer bestimmten Sprache zuwenden, erkennen wir, daß die Herausbildung dieser Formen durchaus individuell erfolgt ist, daß wir uns also nach Erörterung der ersten Elemente sehr bald ganz speziell auf die lateinische Sprache werden beschränken müssen. Weit entfernt von der hohen Warte der Sprachphilosophie aus die Einzelheiten nur ungenau zu sehen, wollen wir die konstruktive Eigenheit der Sprache von innen heraus kennen lernen, empirisch, wenn auch nicht in dem Sinne, wie man bisher oft gerade an das Lateinische herangetreten ist. Bisher beruhte das Verständnis der fremden Sprache wesentlich auf dem Verständnis der eigenen Muttersprache. Ich denke dabei an solche Dinge wie an das französische *le beurre*, das als empörende Abweichung in unserer Schulgrammatik dick gedruckt war, während doch die der Erklärung bedürftige Ausnahme ganz auf seiten des Deutschen liegt, dessen Feminin auf dem mißverstandenen Plural *butira* beruht. Ist es auch nicht immer ganz so kraß, so ist doch viel zu viel von den Dingen gesprochen worden, in denen sich das Lateinische von dem Deutschen unterschied. Diese Methode kann nur ein Zerrbild ergeben; das kann der richtige Weg nicht sein.

Das Kind auf einer gewissen Entwicklungstufe, vermutlich die kleinen Römer nicht anders als unsere Kinder, sprechen zwar mit unveränderlichen Wurzelworten, können aber damit schon ganz richtige Gruppen bilden, die wir in ihrer Vollständigkeit als Sätze bezeichnen müssen: *papa atta* oder um ein besonders vieldeutiges Beispiel aus unserer Kinderstube zu nehmen: *balle bibi*. *Balle* hieß bei uns alles Runde, vornehmlich der Apfel, was freilich nur aus dem Zusammenhang erschlossen werden konnte, *bibi* alles Eßbare. Der Satz konnte also heißen: Den Apfel möchte ich essen — oder: Den Apfel habe ich gegessen — oder: Den Apfel kann man essen u. a. m. Man sieht, wie unangenehm vieldeutig die Gruppe noch ist. Ich bin absichtlich von einem so ganz primitiven Beispiel ausgegangen, weil es nun darauf ankommt, alle Möglichkeiten zu erkennen, die eine Differenzierung, d. h. Verdeutlichung dieser Gruppe gestatten; es sind das offensichtlich nur drei: Betonung, Wortstellung und Wortform.

Wenn ich diese drei Punkte der Reihe nach durchspreche, möchte ich nicht den Anschein erwecken, als seien sie etwa nacheinander in Erscheinung getreten. In der Zeit, aus der die ältesten Denkmäler der lateinischen Sprache stammen, sind sie sämtlich als Ausdrucksmittel schon vorhanden und haben sich nebeneinander, in innigster Wechselwirkung, entwickelt, wenn auch nicht alle gleichmäßig.

In der bisherigen Grammatik ist die Wortform fast allein einigermaßen zu ihrem Rechte gekommen. Wir wollen daher mit ihr beginnen. Zu scheiden ist die Bildung der Wortklassen und die Flexion, deren syntaktische Bedeutung sich allerdings in vielen Fällen nahe berührt; davon später. Die erste Scheidung wird diejenige in Nomen und Verbum gewesen sein, wobei wir unter Verbum stets nur die finite Verbalform verstehen; denn die Nominalformen eines Verbalstammes, Infinitiv, Partizipium, Verbalabstraktum, Nomen agentis sind eben wesentlich Nomina, wenn auch ihre Syntax manches vom Verbum behalten hat. Verbunden mit der Gruppentheorie ergibt sich so die Scheidung in Nominal- und Verbalgruppen. Dazu ein Beispiel etwa aus der 14. Philippica: *itaque P. Apuleius trib. pl. meorum omnium consiliorum periculorumque iam inde a consulatu meo testis conscius adiutor — dolorem ferre non potuit doloris mei.* Die wohlgeformte Nominalgruppe hebt sich deutlich von der Verbalgruppe ab, der sie zugleich als Kopf dient. Man könnte glauben, daß das, was wir als verbale Gruppe bezeichnen, mit dem Satz schlechthin identisch sei; und so viel ist daran richtig, daß sie stets ein Satz ist. Dagegen hat nicht jedesmal ein Satz ein Verbum finitum; eine Äußerung wie die Ciceros in derselben Rede: *tu igitur ipse de te?* ist absolut vollständig; ich erinnere an das, was Paul in seinen Prinzipien der Sprachgeschichte über den Begriff der sprachlichen Ellipse ausgeführt hat.

Mit dieser Scheidung ist ebensowenig identisch die Scheidung von Attribut und Prädikat, Begriffe, mit denen sich syntaktisch sehr schlecht arbeiten läßt, wenn sie uns auch so gewohnt sind, daß wir sie nicht ohne weiteres ausschalten möchten. Das, was logisch zu einem scharfen Gegensatz zugespitzt ist, prägt sich in der Sprache in mannigfachen und sehr charakteristischen Übergangsformen aus. Psychologisch gesprochen schließt sich das Attribut dem Begriff, zu dem es gehört, so eng an, daß es gleichzeitig in den Kreis der Vorstellung tritt, daß es von vornherein mit ihm verbunden sein soll, während das Prädikat einen Fortschritt über das zuerst Geschaute hinaus, eine nachträgliche Vervollständigung bringt. Folglich ist der Unterschied zwischen *terra mater* und *terra mater est* nicht so groß wie der zwischen *sacra via* und *vir bonus*. Das erstere wächst so eng zusammen, daß man *sacraviensis* hat davon ableiten können, ein Zeichen, ein wie starkes Interesse die Syntax an der Lehre von der Komposition, speziell im Lateinischen an der geringen Fähigkeit, Kompositionen zu bilden, hat, während *vir bonus* immer etwas von *ein Mann und zwar ein guter* behält. Da das Deutsche in diesem Punkte ganz anders als das Lateinische denkt, so werden solche Finessen durch jede Übersetzung verwischt.

Eine besondere Behandlung erfordern die Nominalformen des Verbums, denen die Adjektiva angegliedert werden können. Wir müssen vor allen Dingen wissen, was ein Adjektiv ist, eine Definition, die im Lateinischen fast ebenso schwierig zu geben ist wie im Griechischen. Man wird am besten vom Partizipium ausgehen, wenn z. B. die Konstruktion von *dignus* uns auf der Schule ein gläubig aufgenommenes Rätsel blieb, bis ich lange nachher erfuhr, daß *dignus* eine alte Partizipialbildung von *decet* sei.

Die enge Dazugehörigkeit der nominalen und verbalen Flexionsformen zeigt schon der Austausch, der sich z. B. in *legisactio* und *legitima actio, hostilia arma* und *arma hostium, Roma urbs* und *urbs Romanorum* zeigt. Auch die Kasus müssen nach adnominalen und adverbalen Kasus geschieden werden, wobei übrigens vermerkt werden muß, daß ehemals die Nominalgruppe mit derselben Freiheit gebaut war wie die Verbalgruppe. Man konnte sagen: *Xviri stlitibus iudicandis* oder *IIII praefecti Capuam Cumas.* Das hat starke Einschränkungen erlitten, indem der Genitiv der häufigste adnominale Kasus wurde, nicht der einzige. Denn wenn Livius einen Satz mit den Worten beginnt: *navibus relictis Troiani,* so ist der Ablativ rein attributivisch zu verstehen; wir werden wohl stets falsch übersetzen: *Die Trojaner gingen nach Verlassen ihrer Schiffe* . . ., wo das Attribut zum Prädikat geworden ist. Interessant ist in dieser Beziehung der Ablativus sociativus, der gewöhnlich voransteht: *his XX cohortibus nullo equitatu Hirtius* . . ., das ist syntaktisch eine Nominalgruppe nicht anders als das gleich darauf folgende: *ipse C. Pansa consul imperator.* Immerhin hat der Genitiv ähnlich wie der Akkusativ beim Verbum sehr an Terrain gewonnen.

Man hat die Fülle der Beispiele in unendliche logische Unterabteilungen geschieden, ich erinnere an den Gen. definitivus und possessivus, inhaerentiae und qualitatis und viele andere mehr. Das ist ein Gesichtspunkt, mit dem die Syntax nichts zu schaffen hat. Das Auftreten dieser lateinischen Termini kann geradezu als Warnungsignal betrachtet werden, denn sie sind dort geläufig, wo die alte Grammatik am eifrigsten tätig gewesen ist. Wenn *amor dei* zweierlei bedeuten kann, so kann der Syntaktiker nur konstatieren, daß die lateinische Sprache hier einer Bedeutungsnuance nicht zum Ausdruck verholfen hat, soweit nicht die Präposition helfend eingegriffen hat: *mea erga te benivolentia.* Die Zweideutigkeit an sich ist keine syntaktische Form, höchstens das Fehlen einer solchen.

Ich komme zur Wortstellung, die schon gelegentlich berührt werden mußte. Eine ihrer Hauptaufgaben ist, die Gruppenbildung deutlich hervortreten zu lassen, doch nicht so scharf, daß etwa der Satz in einzelne Teilchen auseinanderklappt. Im Lateinischen wären hier in erster Linie die Schachtelgruppen zu nennen wie: *illi ipsi huius urbis liberatores* oder *nomini officient meo,* dies eine verbale, jenes eine nominale Gruppe. Auch die Verschränkung der Nominal- und Verbalgruppe etwa in: *brevis a natura vita vobis data est* gehört hierher. Diese von den großen Sprachmeistern oft mit Virtuosität gehandhabte Fähigkeit der lateinischen Sprache bildet das Gegengewicht zu der Neigung alles prädikativisch aufzulösen, die in den romanischen Sprachen besonders konsequent durchgeführt ist.

Die Wortstellung arbeitet hier Hand in Hand mit dem Rhythmus; denn als Gruppe können wir nur das auffassen, was rhythmisch zusammengehört. Alles, was im weitesten Umfange Satzmelodie genannt werden kann, als Teil der lateinischen Syntax zu fordern, mag kühn erscheinen; denn sie gerade scheint bei einer Sprache, die wir ausschließlich aus schriftlichen Quellen kennen, am allerseltensten zum Ausdruck gekommen zu sein. Und doch zeigen uns Germa-

nisten und jetzt auch Gräzisten — ich meine die neue Auflage der Brugmannschen Grammatik, die A. Thumb besorgt hat —, wie viel gerade aus dem unrhetorischen Rhythmus der Sprache zu lernen ist. Hier muß viel nachgeholt werden; das meiste wird die Wortstellung verraten, einiges die rhetorische Interpunktion der Handschriften, einiges auch die Orthographie der Inschriften und Papyri, die Assimilationen und Spuren von Interpunktion. So glaube ich, daß etwa die jetzt zur Verhandlung gekommene Frage nach dem Verfasser des Taciteischen Dialogus auf Grund satzmelodischer Beobachtungen wird gefördert, vielleicht entschieden werden können. Vor allem aber muß der Rhythmus des urwüchsigen Lateins, der eigentlichen συνήθεια erforscht werden, ehe wir an die rhythmisierte Kunstprosa gehen, die die griechischen Gesetze etwa so modifiziert hat, wie Plautus die Regeln des griechischen Trimeters.

Das alles würde die Syntax des einfachen Satzes umfassen. Wesentliche Veränderungen treten hinzu, die durch die Nachbarschaft, die Satzgruppe, hervorgerufen sind. Genau, wie innerhalb der Gruppe und des einfachen Satzes die syntaktische Form dazu dient, die Beziehungen klarer zu gestalten, ebenso müssen die Beziehungen der Sätze zueinander an irgendwelchen Formen kenntlich sein. Die Möglichkeiten der Differenzierung, die auch hier erschöpfend aufgezählt sein sollen, sind mutatis mutandis dieselben wie innerhalb der Gruppe, nämlich Satzmelodie, Wort- und Satzstellung, Schaffung eigener Beziehungsworte und -formen. Eine Syntax, die eines dieser Kapitel nicht berücksichtigt, muß als unvollständig bezeichnet werden.

Wir müssen hier mit dem Rhythmus beginnen, weil er allzuarg vernachlässigt worden ist. Natürlich ist die reine Parataxe, entsprechend der Apposition des Nomens, das älteste; und doch ist sie in der entwickelten Sprache seltener als man gewöhnlich annimmt. Meist ist die Zusammengehörigkeit der zu verbindenden Teile durch die Führung der Satzmelodie außer Zweifel gestellt, d. h. in dieser eine syntaktische Form, freilich nur der gesprochenen, nicht der geschriebenen Sprache geschaffen. Ein Beispiel aus dem Deutschen wird jeden Zweifel beseitigen; so heißt es im Faust: 'Du stehest still, er wartet auf; Du sprichst ihn an, er strebt an Dir hinauf.' Geschrieben sind das vier, gesprochen zwei Sätze. Im Lateinischen wird es nicht anders sein. So kommt es, daß Sätze wie *rogo venias* oder *fiat oportet*, trotzdem jedes äußere Zeichen der Zusammengehörigkeit fehlt, untrennbar eins geworden sind. Man wird in vielen Fällen sogar zweifeln dürfen, ob *rogo* als regierendes Verbum empfunden worden ist oder nicht vielmehr als Adverb. Oder muß noch daran erinnert werden, daß es ein leises Lesen im Altertum nicht gibt und daß darum ein eigentlich papierener Stil und die ihm entsprechende Auffassung der Sprache dem Römer ganz fremd gewesen sein muß?

War in diesem Falle der Ton das allein Entscheidende, so ist er es nicht minder bei der Definition des lateinischen Nebensatzes, der angeblich so besonders fein ausgebaut ist. Wir haben uns wahrlich genug mit der Hypotaxe auf der Schule abgegeben, und doch konnte von 40 Studenten mir nur ein einziger eine brauchbare Definition des Nebensatzes geben. Noch bei Schmalz in der 4. Auf-

lage[1]) findet sich folgende Definition: 'die Unterordnung habe sich aus der Beiordnung herausgebildet, indem die eine Handlung als die bedeutendere (Hauptsatz), die andere als die unbedeutendere (Nebensatz) empfunden wurde'. Darin steckt wieder jene unberechtigte Berücksichtigung des Inhalts, die wir gleich anfangs zurückgewiesen haben. Der lateinische Nebensatz hat kein anderes allgemein gültiges Kennzeichen, als daß er unter den Ton des Hauptsatzes getreten ist. Es ist ein Satz von relativer oder ehemaliger Selbständigkeit. Nur so kann man fertig werden mit den schwierigen Grenzfällen, wo man nicht weiß, ob relativer Anschluß, d. h. ein Hauptsatz, oder ein Relativsatz, d. h. ein Nebensatz vorliegt. Nur der Rhythmus kann da entscheiden, nur das rhythmische Gewicht des Satzes, der um so selbständiger wird, je schwerer er ist. Zu beobachten sind diese Erscheinungen auch und leichter an der Gruppe, die bei zunehmendem Eigengewicht unter Umständen das Gefüge des Satzes zerreißen kann; es entsteht ein Anakoluth, eine syntaktische Form, die bisher zu Unrecht aus der Syntax in die Stilistik verwiesen war. Es ist als Spracherscheinung etwas mehr als ein 'Stilfehler'. Ein Beispiel mag verdeutlichen, wie sich verschiedene Autoren mit diesen Dingen abfinden. Nehmen wir einen der rollenden Sätze Ciceros, dessen Aufbau wir verstehen, wenn wir zuvor an die allgemein gültige Regel erinnert haben, daß jedes Wort in seiner syntaktischen Funktion durch eine beliebige Gruppe und umgekehrt vertreten werden kann. Der eigentliche Kern des Satzes sei: *sermo conticescet.* Dieser hat folgende Erweiterungen erfahren, um zu dem zu werden, was wir endgültig bei Cicero lesen: *gratissimus sermo conticescet — eorum sermo conticescet — nunquam de vobis eorum gratissimus sermo conticescet — eorum qui videbunt — eorum qui videbunt vestrum monumentum — nunquam de vobis eorum qui aut videbunt vestrum monumentum aut audient gratissimus sermo conticescet.* Hier hat alles innerhalb des sorglich geordneten Ganzen Platz. Freilich würde ein einziges Wort schon genügen, um den Satz, d. h. den Fluß der Satzmelodie zu unterbrechen. Anders ist es bei Varro, der sagen könnte: *e quis (gallinis) in parando fecundas eligat oportet*; da er aber statt einer Eigenschaft deren sieben anzuführen beabsichtigt, so ist die traditionelle Wortstellung unmöglich gemacht. Er muß sagen: *e quis in parando eligat oportet fecundas, plerumque rubicunda pluma, nigris pinnis, imparibus digitis, magnis capitibus, crista erecta, amplas.*[2]) Die Gruppe ist zu schwer geworden und hat den Zusammenhang gesprengt. Dasselbe gilt von Satzgruppen.

Wir gehen weiter zur Wort- und Satzstellung, die ebenfalls nur zum Teil Gegenstand wissenschaftlichen Interesses gewesen ist. Daß die Verbindung der Sätze häufig nur durch das Vorziehen des Verbindungsbegriffes hergestellt wird, ein Umstand, durch den die sog. normale Wortstellung oft fast unkenntlich wird, ist schon durch H. Weils geistvolles Schriftchen *De l'ordre des mots* 1844 (!) gewürdigt. Er hat nur vielleicht diese eine Erscheinung zu sehr in den Vordergrund gestellt. Alles, was dann Delbrück über traditionelle und

[1]) S. 510.

[2]) Sehr hübsch ist übrigens in diesem Falle zu erkennen, daß die Ablative die syntaktische Funktion von Adjektiven versehen.

okkasionelle Wortstellung beigebracht hat, muß als Leitmotiv für Materialsammlungen benutzt werden, deren Fehlen ein näheres Eingehen auf diese Dinge ausschließt.[1]) Um ein bestimmtes Beispiel zu bringen, so dürfte der Begriff des Enklitikons, bezw. Proklitikons mit Erfolg auf das Lateinische angewendet werden, nicht bloß aus theoretischen Gründen, sondern auch zum Zweck der imitatio; denn nirgends wird vielleicht gegen den Geist des Lateinischen so viel gefehlt, wie in der Stellung der Enklitika.

Gar nicht untersucht ist die Stellung der Sätze zueinander, besonders das Verhältnis des Nebensatzes zum Hauptsatze. Der Satz mit *si* ('Kondizionalsatz') steht gewöhnlich voran; man versteht dann ohne weiteres, daß er in Abhängigkeit geraten mußte, wenn er den Ton am Schlusse nicht sinken ließ. Ebenso ist es mit den ehemaligen Fragesätzen, die mit *quom, quam, quod, quia* eingeleitet sind. Aber was bedeutet es, wenn der Nebensatz nachsteht? Bei *donec* in der Bedeutung 'bis', das überhaupt keinen Nebensatz in unserem Sinne einleitet, ist das leicht zu verstehen, da der Ton am Ende stark sinken muß. Aber wie ist es in folgendem Falle: *agere enim fortius iam et audentius volo, si illud ante praedixero etc.*? Es mag wiederum genügen, auf das Problem hingewiesen zu haben. Eine dritte Form des Satzanschlusses endlich ist versehentlich in die Stilistik geraten und dort begraben, die Parenthese, die uns vor allem eine große Anzahl von Relativsätzen wird verstehen lehren.

Daß schließlich auch gewisse Verbindungsworte und -formen geschaffen sind, ist bekannt, so daß ich mich kurz fassen kann. Es sind vor allem die Pronomina, die ihre eigene Syntax haben und die traditionelle Wortstellung nicht unerheblich komplizieren. Von ihnen großenteils abgeleitet sind die unflektierbaren Konjunktionen, sowohl die beiordnenden, wie die unterordnenden, zu denen sich einige konjunktionslose Sätze wie diejenigen mit *ne* gesellen. Formen endlich, die hierher gehören, erblicke ich in der Attraktion von Person, Tempus und Modus, kurz alles, wovon die sog. *consecutio temporum* einen Ausschnitt zu behandeln pflegte. Man wird hier z. B. das unterbringen können, was man bisher als Final- und Konsekutivsätze schied. Beides sind für mich konjunktivische Sätze mit *ut*, die sich nur dadurch unterscheiden, daß die Abhängigkeit je nach dem Grade der Attraktion größer oder geringer ist. Dasselbe gilt von dem Verhältnis der indirekten Fragesätze und Relativsätze, die selbst bei Cicero nicht ganz nach den Regeln der Schulgrammatik gebaut sind, wie uns Gaffiot in seinem Büchlein *Pour le vrai latin* gelehrt hat.

Mit der Syntax der Satzgruppe ist die Aufgabe der formalen Syntax zu Ende. Wir streifen zum Schluß die anfangs erhobene Frage, wieweit bei dieser Behandlung des sprachlichen Materials die Bedeutung der Gruppen, Sätze und Satzgruppen berücksichtigt werden muß. Wir hatten bereits einen Fall erwähnt, in dem das Lateinische eine Bedeutungsnuance nicht berücksichtigt, für die das Deutsche eine eigene Form gefunden hat. Auch dieselbe Sprache hat für manche

[1]) Einen Versuch derart stellt die Freiburger Dissertation von H. Ammann, Die Stellungstypen des lateinischen attributiven Adjektivums (1911), dar (jetzt Indogerman. Forsch. 29 S. 1).

Forderung des Inhalts früher eine Form gehabt, die später verloren ging, oder eine solche erst im Verlauf der historischen Entwicklung geschaffen, die früher nicht als notwendig empfunden wurde. So ist der Instrumentalis stets mehrdeutig gewesen. Statt nun aber, wie etwa das Finnische, auf dem Wege der Kasusvermehrung fortzuschreiten und so allen Forderungen der Eindeutigkeit gerecht zu werden, hat das Lateinische durch lautphysiologische Vorgänge sogar zwei Kasus eingebüßt. Daneben traten dann freilich die Präpositionen als erläuternde Lokaladverbien, die sich als so praktisch erwiesen, daß sie die Kasusbildung fast ganz erstickt haben. So werden wir, um bei dem angeführten Beispiel zu bleiben, in der Kasuslehre die Möglichkeiten der Beziehungen wohl ins Auge fassen müssen, um festzustellen, ob sie sich in der Schaffung einer eigenen Form durchgesetzt haben oder nicht. Gegenstand der Forschung und Einteilungsprinzip der Disziplin kann allein die Form sein. Von den Psychologen werden wir uns gern sagen lassen, wie es mit dem bestellt ist, was in der Sprache nach Ausdruck strebt, mit den Vorstellungskomplexen, die zerlegt und im Geiste des Hörers wieder aufgebaut werden sollen. Wo es sich aber, wie bei dem Lateinischen, darum handelt, aus der Sprache zu erschließen, wie man Lateinisch gedacht hat, da hat die Syntax der reinen Form die Führung zu übernehmen. Der sog. *color latinus* soll mehr als ein Gefühlsmoment sein; er soll sich auf eindringende Kenntnis des Geistes der Sprache stützen.

Wir steuern keineswegs auf ein neues Lehrbuch hin, wollen auch nicht, daß die Syntax in den Schulen gleich historisch betrieben werde; eher schon in den Universitäts-Seminaren. Das, was not tut, ist die Erkenntnis, daß die auf der Schulgrammatik beruhende Syntax der lateinischen Sprache viel unnützen Ballast mitgeschleppt hat, den sie ohne Schaden über Bord werfen kann, um nachzuholen, was in wichtigen Partien bisher versäumt ist.

Um näher zu erläutern, wie die von uns berührten Gesichtspunkte in den Bereich der Untersuchung gezogen werden können, füge ich ein Beispiel aus dem Bereich der lateinischen Sprache hinzu, der uns eine zeitlich eng begrenzte Schicht wohl mit einer ganz seltenen Deutlichkeit erkennen läßt, den Briefen Ciceros und seiner Zeitgenossen. Wir halten etwa einen Brief Cäsars neben einen solchen des Asinius Pollio, Ad Att. X 8 b neben Ad Fam. X 31. Der erstere aus dem April 49, *ex itinere* an Cicero gerichtet, um ihn vom Anschluß an Pompeius fernzuhalten, kann nur insofern für sorgfältig stilisiert gelten, als es der Ernst der Lage erforderte, nur das unbedingt Zutreffende zu sagen. Aber er ist kein mühevoll komponiertes Schulprodukt. Um einen Eindruck der eigenartigen Syntax zu bekommen, gehen wir Satz für Satz durch:

Caesar Imp. Sal. D. Ciceroni Imp. — Die normale Stellung des Satzes ist mit Absicht verlassen, um dem an den Schluß gestellten Dativ einen besonderen Ton zu verleihen und so die beiden verschieden gearteten Imperatoren sinnreich einander gegenüberzustellen.

Etsi te nihil temere, nihil imprudenter facturum iudicaram, tamen permotus hominum fama scribendum ad te existimavi et pro nostra benevolentia petendum, ne quo progredereris proclinata iam re, quo integra etiam progrediendum tibi non existimasses. — Schema der Satzgruppe ist: Nebensatz-Hauptsatz. Der zweite Nebensatz ist Objekt zu *petendum*, der dritte Apposition zum ersten Adverbium *quo*. Der Kern ist streng normal

gebaut: *Etsi* Akkusativ (*te — facturum*) Verbum, *tamen* Nominativ Akkusativ Verbum; der zweite Teil des Objekts ist herausgezogen, weil der anhängende Nebensatz ihn zu sehr beschwert. Dieser selbst bietet als äußeres Zeichen der Unterordnung nur die Attraktion des Tempus: *progredereris* statt *ne quo progrediaris.* Damit die letzten Teile des Satzes nicht auseinanderfallen, ist die Gruppe durch Chiasmus gebunden und dadurch eine leichte Abweichung von der Normalform gegeben. Die Stellung von *tibi* ist nur zu verstehen, weil es enklitisch ist.

Namque et amicitiae graviorem iniuriam feceris et tibi minus commode consulueris, si non fortunae obsecutus videbere — omnia enim secundissima nobis, adversissima illis accidisse videntur — nec causam secutus — eadem enim tum fuit, cum ab eorum consiliis abesse iudicasti — sed meum aliquod factum condemnavisse, quo mihi gravius abs te nil accidere potest. — Der letzte Teil der ziemlich umfangreichen Satzgruppe von *quo* an ist in der C. F. W. Müllerschen Ausgabe durch Semikolon abgetrennt. Der Bau des Ganzen lehrt recht deutlich, wie unentbehrlich dieser letzte Teil ist und wie unzutreffend es ist, die Parenthese als syntaktisches Gebilde zu vernachlässigen, die nicht hier bloß geradezu eine Form des lateinischen Nebensatzes genannt werden darf. Der Kern der Satzgruppe ist: *et — feceris et — consulueris, si non videbere.* Die Inversion des *si*-Satzes ist gewählt, weil dieser ganz außerordentlich rhythmisch belastet ist und daher den Charakter eines Vordersatzes nicht ertragen würde. Der doppelt geteilte Hauptsatz ist reinster Normaltypus. Der Nebensatz ist dreiteilig: vollständig ist nur der erste Teil, weil das gemeinsame Verbum, einmal ausgesprochen, als bekannt vorausgesetzt wird. Es klingt nach. Die Gleichheit der drei Teile scheint gestört zu sein dadurch, daß den zwei Parenthesen ein Relativsatz entspricht. Man wird daran erinnern, daß, wie oben bemerkt wurde, jede Gruppe jeder anderen entsprechen kann und es daher nur auf die Feinfühligkeit des Skribenten ankommt, ob er größere oder geringere Kühnheit dabei zeigt. Ein Unterschied ist hier aber doch durch den Rhythmus gegeben. Charakter der Parenthese ist, daß es hinterher noch weitergeht; sie läßt also den Ton auf halber Höhe gleiten und zum Schluß nicht definitiv sinken. In dem Augenblick jedoch, wo mit dem dritten Teile der Satz definitiv schließt, sinkt der Ton, so daß es ganz unmöglich gewesen wäre, den dritten Nebensatz wieder als Parenthese zu formulieren. Dem entspricht der Schreiber, indem er ihn auf eigene Art mit der übrigen Satzgruppe verbindet.

Quod ne facias, pro iure nostrae amicitiae a te peto. Das Objekt in Form eines kurzen Sätzchens, das seine Abhängigkeit nur durch den Ton dokumentiert, ist vorangetreten nach einem Gesetz der okkasionellen Wortstellung; weil in diesem *quod* die ganze innere Verbindung mit dem Vorigen ruht, muß es an die Spitze treten. Im übrigen läuft der Satz glatt. Über die Gruppe *pro iure nostrae amicitiae* kann nur in größerem Zusammenhange gesprochen werden, da die Mannigfaltigkeit in der Anordnung von drei bezw. vier Worten schon sehr groß ist.

Der nächste Satz: *Postremo quid viro bono et quieto et bono civi magis convenit quam abesse a civilibus controversiis?* bietet syntaktisch nicht viel des Bemerkenswerten, besonders im Vergleich zu der entzückend feinen Formulierung des Gedankens; schon der Ausdruck *civiles controversiae* für das, was *tumultus* heißen sollte, was Cäsar aber a. O. zu anderem Zwecke bedeutsam genug *bellum civile* nennt, verrät den großen Diplomaten; zu beachten ist dabei die Stellung des Adjektivs. Die Stellung von *abesse* ist so lange nicht selbstverständlich, als man im Infinitiv eine Verbalform sieht, was doch eine Nominalform des Verbums ist. Endlich:

Quod nonnulli cum probarent, periculi causa sequi non potuerunt; tu explorato et vitae meae testimonio et amicitiae iudicio neque tutius neque honestius reperies quicquam

quam ab omni contentione abesse. — Ein Satzpaar, dessen Teile selbständig nebeneinanderstehen. Die geringe Störung der normalen Wortfolge ist durch allgemein gültige Regeln bedingt: *Quod* ist das Anschlußwort; der Ablativ *explorato — iudicio* gehört appositionell zum Subjekt, wie es derartige Soziative oft tun; *quicquam* ist enklitisch. Die veränderte Stellung von *abesse* kann nur durch das stark betonte *omni*, das solche Störungen leicht hervorruft, bedingt sein.

Auf die Gefahr, zu ausführlich zu werden, möchte ich einen Brief daneben halten, dessen Verfasser für die Entwicklung der römischen Literatur noch erheblich größere Bedeutung zukommt, einen der drei, die Asinius Pollio an Cicero gerichtet hat: Ad. fam. X 31. Gerade weil wir über die fremden Gäste in dieser Sammlung eine nicht unbeträchtliche Literatur besitzen (Verzeichnis bei Schmalz, Syntax[4], S. 314), war es mir doppelt interessant zu beobachten, wie wenig die uns wichtigen Erscheinungen dort berührt werden. Man sammelt Besonderheiten der Formenlehre — die außerdem sehr oft auf der *fides* der Handschriften beruhen —, man notiert Konstruktionen und Wortgebrauch; das, was wir vermissen, ist der Tenor des Ganzen, die eigentliche Syntax.

Minime mirum tibi debet videri nihil me scripsisse de re publica, posteaquam itum est ad arma. — Gleich dieser Satz stellt mit einer gewissen Emphase alles auf den Kopf. Hauptsatz vor Nebensatz, *debet videri*, um dem *debet* Nachdruck zu verleihen, *itum est ad arma*, um dem Ereignis des Kriegsausbruches einen starken rhetorischen Akzent zu geben. Traditionell dagegen ist das enklitische *tibi* und *me*, die sich unter den Ton des vorhergehenden Wortes stellen. Der zweite Satz:

Nam saltus Castulonensis, qui semper tenuit nostros tabellarios, etsi nunc frequentioribus latrociniis infestior factus est, tamen nequaquam tanta in mora est, quanta qui locis omnibus dispositi ab utraque parte scrutantur tabellarios et retinent. — Schon die Schwierigkeit, einen Überblick zu gewinnen, ist bemerkenswert; es kann daran nur die Syntax schuld sein. Der Typus ist etwa: *Caesar, cum rediisset, haec fere locutus est;* nur mit dem Unterschiede, daß das vorgezogene Subjekt durch eine Gruppe beträchtlicher Eigenschwere gebildet wird. Die gleiche Erscheinung macht den Vergleichssatz *quanta alia impedimenta* schwierig; beide Male ist das Attribut durch einen Relativsatz ersetzt. Im übrigen fließen die einzelnen Teile leidlich glatt; besonders die Gruppe *scrutantur tabellarios et retinent* entspricht meinem Gefühl nach durchaus einem bekannten Typus, wenn nämlich ein verdoppeltes Glied eine gemeinsame Bestimmung erhält. Daneben jedoch die Inversion *tenuit nostros tabellarios*, um dem *semper* zu seinem Rechte zu verhelfen. Und so geht es weiter; wir wollen uns mit den vorgebrachten Beispielen begnügen.

Eine Frage wird man demgegenüber aufwerfen, die gerade bei einem Redner nicht ganz unberechtigt erscheint: Wie viel von diesen Erscheinungen kommt auf Rechnung der Syntax, wie viel auf Rechnung der Rhetorik? Gewiß hat jeder von beiden seine Typik mit Bewußtsein durchgebildet, Cäsar die klarste Verständlichkeit, Pollio das energische Betonen des ihm Wichtigen; aber daß die Sprache diese Möglichkeiten bot, ist eine Feststellung, die mit der Anwendung dieser Formen nichts zu tun hat. Der Rhetor erfindet nichts, sondern erkennt nur die künstlerische Verwendbarkeit des in der Sprache vorhandenen Materials. Außerdem wird das Sprachniveau nicht in jedem Augenblicke neu geschaffen — es ist ein Irrtum zu behaupten, der gute Stilist könne je nach dem Stoff so oder so schreiben, wenn nicht affektierte Nachahmung vorliegt — sondern ist für jede engere oder weitere Sprachgemeinschaft bis zu einem gewissen Grade gegeben. Diese Gemeinschaft erzeugt erst das, was wir als Normale verschiedentlich vorausgesetzt haben. Wir könnten mit einem Oxymoron sagen, daß die Inversion für

Asinius schon fast zur Normale geworden ist. Noch wirkt sie, weil ein größerer Kreis diese Art zu reden als etwas Besonderes empfindet; es sollten aber Zeiten kommen, wo das Annormale wirklich zur Regel wurde; dann sind Rückschläge wie bei Quintilian unvermeidlich, dessen Reaktion nur deshalb nicht wirkte, weil er auf literarische Quellen statt auf die lebende Sprache zurückgriff. Die συνήθεια ist's, auf die wir zum Schluß wieder verwiesen werden, die erst die Formen bot, aus denen sowohl Cäsar wie Pollio und viele andere so Verschiedenes gemacht haben.[1])

[1]) Am besten hat darüber jetzt Fr. Leo, Geschichte der Römischen Literatur I 34 ff., gehandelt, indem er dem innerlichen Wesen der lateinischen Sprache zu seinem Rechte verhilft gegenüber einer verkehrten Überschätzung der Einflüsse von außen.

TATSACHEN UND AUFFASSUNGEN

Von Paul Cauer

Herr Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga beklagt sich über den Ton meines unterm 28. August v. J. an ihn gerichteten offenen Briefes. Darüber können wir nicht streiten; die Leser mögen es beurteilen. Aber Herr Bojunga verbindet damit einen anderen Vorwurf, der an sich ernster zu nehmen ist: es sei meine 'Pflicht gewesen, nachgewiesene Verdrehungen gegnerischer Worte, nachgewiesene Entstellungen feststehender Tatsachen zu entschuldigen'; statt dessen hätte ich 'sachliche Berichtigungen einfach totzuschweigen beliebt' und hätte aufs neue in zwei Fällen eine Behauptung aufgestellt, die 'sachlich eine glatte Unwahrheit' sei, 'dazu angetan, die Absichten des Deutschen Germanistenverbandes vor den Lesern meiner Zeitschrift aufs ärgste zu entstellen'.[1])

Ganz überraschend kommt diese Wendung nicht. Herr Bojunga hatte sie in bedingter Form schon im voraus angekündigt, als er nachzuweisen suchte, daß die in

[1]) Für solche Leser, die sich eine eigene Ansicht über den Wert dieser Beschuldigungen zu bilden wünschen, sei der äußere Verlauf der wechselseitigen Polemik verzeichnet: I. 'Verhandlungen bei der Gründung des Deutschen Germanistenverbandes, herausgegeben vom geschäftsführenden Ausschuß.' 7. Ergänzungsheft der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Die beiden Vorträge von den Professoren Panzer und Sprengel sind, zusammen mit einigen auf den Verband bezüglichen Schriftstücken, auch als besondere Broschüre erschienen unter dem Titel 'Von deutscher Erziehung', Leipzig (B. G. Teubner) 1912. — II. Paul Cauer: 'Der deutsche Germanistenverband.' Neue Jahrbücher 1913 XXXII 48—52. — III. Klaudius Bojunga: 'Wir verwahren uns. Eine Erwiderung in Sachen des Deutschen Germanistenverbandes.' Zeitschrift für den deutschen Unterricht XXVII (1913) S. 519—542. — IV. Paul Cauer: 'Offener Brief in Sachen des deutschen Unterrichts, an Herrn Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga in Frankfurt a. M.' Neue Jahrbücher 1913 XXXII 430—433. — V. Klaudius Bojunga: 'Paul Cauer und der Deutsche Germanistenverband'. Zeitschrift für den deutschen Unterricht XXVII (1913) S. 865—867. — VI. Mein hier folgender Aufsatz. — Weiter geht die Reihe bis jetzt nicht; ob eine Steigerung der Temperatur noch möglich ist, bleibt abzuwarten. Mein Rat wäre nach wie vor, den Kampf aus dem Gebiete der Worte ins praktische zu übertragen und als Wettstreit fortzuführen. Wer von uns vermag, mit seinem Anteil an der Sprache und ihren Gütern, mehr und Besseres für Veredlung und innere Bereicherung des deutschen Unterrichtes zu leisten? Die beiden Herren, die in so entschieden warnendem Sinn auf das Buch 'Von deutscher Sprecherziehung' hingewiesen haben, stehen ja beide mitten in amtlicher Tätigkeit als Lehrer und Erzieher und können für das, was sie öffentlich mitteilen wollen, immer auf Erfahrungen bezug nehmen. Andrerseits fehlt es an der Möglichkeit, in mündlicher Rede und Wechselrede die eigene Auffassung zu erproben, auch mir nicht. Und wenn außerdem die aus langjähriger Praxis hervorgegangenen Gedanken meines Buches aufs neue durchzudenken und frisch zu gestalten sich bald der Anlaß bieten wird, so ist das eine mittelbare und gewiß unbeabsichtigte, doch darum nicht minder willkommene Folge eben jener Angriffe.

Frankfurt zu Pfingsten 1912 gehaltenen Reden von mir falsch verstanden worden seien; denn dabei stellte er die Wahl, ich müsse entweder mein Mißverständnis — daß man einen kriegerischen Ton gegen das Gymnasium und die alten Sprachen angeschlagen habe — einsehen und bekennen, oder als ein unehrlicher Gegner dastehen, dem sein Mäntelchen abgerissen werden solle. Da nun die scharfen Vorhaltungen, die mir gemacht wurden, meinen Glauben an die auf jener Seite herrschende friedliche Gesinnung nicht gestärkt haben — wenigstens soweit Herr Bojunga berufen ist, im Namen des Deutschen Germanistenverbandes zu sprechen —, da in ihnen also auch kein Grund lag, meine Ansicht über den Sinn jener Reden, die doch gedruckt und jedem zugänglich sind, zu ändern, so blieb Herrn Bojunga kaum etwas anderes übrig, als daß er sich jetzt daran machte seine Drohung auszuführen.

Es hätte denn sein müssen, daß er in der Zwischenzeit zu dem Entschlusse gekommen war, sich einmal gründlich zu besinnen. Davon aber ist er weit entfernt. Immer tiefer arbeitet er sich in eine Leidenschaft hinein, die im eigentlichen Sinne gegenstandslos ist. Er meint, es handle sich zwischen uns um einen Streit über Tatsachen, die von ihm festgestellt, von mir verschwiegen worden seien. Und dabei ist eben dies die Tatsache, daß wir über Ansichten streiten. Ob Herr Professor Panzer im Tone der Hochachtung und gerechten Würdigung oder in dem einer mitleidigen Nachsicht über die Verehrer des klassischen Altertums gesprochen habe[1]), ob der Gesichtskreis, den Herr Bojunga sich selber für Betrachtung und Behandlung des deutschen Unterrichts gesetzt hat, ein weiter oder ein enger ist: das sind Fragen, die ihrer Natur nach durch tatsächliche Richtigstellung überhaupt nicht entschieden werden können. Etwas anders steht es mit einem dritten Punkte: ob die Ansprüche, die von Wortführern des Germanisten-Verbandes wegen der äußeren Stellung des Deutschen erhoben worden sind, am Gymnasium einen Verlust für die alten Sprachen bedeuten. Verminderung der Stundenzahl im Lateinischen wird gefordert — sollte ich darin irren, so bitte ich um Berichtigung, und würde sie mit besonderer Freude öffentlich anerkennen —, und damit ist etwas auch äußerlich Greifbares gegeben. Andrerseits drängt es sich uns ja auf, wie völlig dem Gegner der sonst doch wohl klarere Blick durch den Zorn getrübt ist,

ὅς τε πολὺ γλυκίων μέλιτος καταλειβομένοιο
ἀνδρῶν ἐν στήθεσσιν ἀέξεται ἠύτε καπνός.

[1]) Im Schlußkapitel meiner 'Grammatica militans' (S. 151 f.; dritte Auflage [1912] S. 197 f.) findet sich ein Abschnitt über die durch moderne Wissenschaft veränderte Schätzung der Antike und die gerade daraus ihr erwachsende neue erzieherische Mission. Herr Prof. Panzer sei freundlich eingeladen davon Kenntnis zu nehmen und dann auf seine Parabel von dem stillen Garten zurückzuschauen, in welchem wir Philologen, wie er meint, die Jugend mit den großen Worten einer verrauschten Zeit hinter hohen Mauern von dem Leben der Gegenwart fernzuhalten suchen. Wie eine darauf berechnete Antwort lesen sich jene Sätze, und sind doch vor 16 Jahren geschrieben. Die in ihnen enthaltene Grundanschauung war damals schon etwas Erlebtes, und auf ihr beruht alles, was ich vorher oder nachher zur Vertiefung und erzieherischen Durchdringung des lateinischen und griechischen Unterrichts beizutragen gesucht habe. Auch darf ich mich weder beklagen noch etwa rühmen, mit solchen Bemühungen allein zu stehen. Um nur eins anzuführen: der Plan zu Wilamowitz' Griechischem Lesebuch ist aus verwandten Ansichten und Wünschen hervorgegangen, und in seinem Anteil an dem von Lexis herausgegebenen Werke 'Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen' (1902) hat er die neue Mission des Hellenentums, recht aus dem Vollen schöpfend, als glänzendes und einleuchtendes Programm entwickelt.

So will ich nicht Gleiches mit Gleichem vergelten und nicht behaupten, daß er eine ihm bekannte Tatsache totschweige; sondern es soll gelten, daß er die Beeinträchtigung, die seine Vorschläge den alten Sprachen in Aussicht stellen, wirklich nicht sieht; — die innere Schwächung, die dadurch mittelbar gerade das Deutsche erleiden würde, zu verkennen ist von seiner Grundanschauung aus natürlich —. Weiter will ich glauben, daß er nicht in verleumderischer Absicht, sondern in ehrlicher Verblendung eben diesen Vorwurf, eine tatsächliche Feststellung ignoriert zu haben, auch hier seinerseits gegen mich erhebt. Aber wo bleibt unter solchen Umständen eine Möglichkeit oder ein Anhalt, ich will gar nicht mehr sagen, für Verständigung, sondern auch nur für eine irgendwie verständige Diskussion? Durchweg nimmt mein Herr Gegner das, als was ihm die Dinge erscheinen, für die Dinge selbst; und so glaubt er einer Entstellung des Tatbestandes den einfachen Tatbestand entgegenzuhalten, während er nur an Stelle einer ihm fremden Beurteilung der Tatsachen sein eigenes Urteil zu setzen bemüht ist.

Es gibt ein Lebensalter, in dem solche naive Zuversicht des unreflektierten Denkens, die dann freilich weniger aggressiv auftreten muß, ihr gutes Recht hat, ja liebenswürdig erscheinen kann; mit der Verantwortung, die im tätigen Leben den Männern obliegt, verträgt sie sich nicht. Ein Zusammenspiel mannigfaltiger Kräfte in gesitteter Gemeinschaft ist nur möglich, wenn einer sich in die Lage des andern zu versetzen sucht, um nicht bloß dessen Gedanken, sondern auch seine Denkweise zu verstehen. Deshalb muß das Freimachen aus jener Befangenheit ein Hauptziel alles auf Wissenschaft gegründeten höheren Unterrichts sein. Ganz besonders sind die fremden Sprachen berufen, hierzu beizutragen; und sie vermögen es um so besser, seit man erkannt hat, daß Grammatik und Logik sich nicht decken, weil überall ein psychologisches Moment hereinspielt, das den Gedanken wie die Sprachform von derjenigen Korrektheit ablenkt, in der das Wort ein fehlerloser Ausdruck der Vorstellung, die Vorstellung eine rein objektive Abbildung der Wirklichkeit sein würde. Um dieses psychologische Moment zu empfinden und abwägen zu lernen, dazu dient eben der Vergleich der Muttersprache mit einer fremden; bleiben die Gedanken des Lernenden auf beiden Seiten immer von demselben vertrauten Idiom umfangen, so gleiten sie beim Versuche der Selbstprüfung ab wie das Rad an einer zu glatten Schiene. Gern erinnere ich mich an ernste und fröhliche Stunden, in denen ich selber einst, im Verein mit einer arbeitstüchtigen deutschen Jugend, die lateinische Syntax als ein Zuchtmittel nicht nur der Sprache, sondern auch der Denkart gebrauchen lernte. Vielleicht kann der unerquickliche Streit, zu dessen Zeugen die Leser der Neuen Jahrbücher zum zweiten Male gemacht werden mußten, nachträglich wenigstens das Gute haben, daß mancher, dem diese Betrachtungsweise bisher ferner gelegen hat, dafür gewonnen wird und sie im eigenen Kreise, mit seinen Schülern, zu üben unternimmt.

Ivan Kvačala, J. A. Comenius (Die grossen Erzieher VI). Berlin, Reuther & Reichard 1914. 192 S. Brosch. 3.— Mk.

K. hat jetzt seinem großen Werk von 1892 über Comenius eine kürzere Darstellung in der rühmlich bekannten Sammlung 'Große Erzieher' folgen lassen. Man darf K. durchaus den besten Kenner von Comenius nennen, wenn er auch in manchem von anderen Darstellern abweicht; derartige Auffassungsdifferenzen bleiben ja nie aus. K.s Urteil ist stets abwägend und alle Seiten berücksichtigend, sein vorliegendes Buch ist ein Muster einer ruhig-sachlichen Entwicklung. Seit der 300jährigen Gedenkfeier an den Geburtstag des großen Pädagogen ist ja das Interesse für ihn wesentlich gestiegen, und die rührige Comeniusgesellschaft tut das Ihrige, um seine Ideen bekannt zu machen und in seinem Geiste zu wirken. Und das ist auch für uns das wesentliche — die Geistesrichtung des Comenius, die einen Leibniz und einen Herder begeisterte, die kann auch für uns viel bedeuten. Sein weitschauendes, auf die Totalität gerichtetes Denken sollte den vielen, sich ins Detail verzettelnden Reformbestrebungen der Gegenwart als Ideal vorschweben. Die Humanitätsideen, die sichere Überzeugung von dem unendlichen Wert jeder Menschenseele verbinden die Gedankenwelt des Comenius mit Pestalozzi und dem deutschen Idealismus. Und dasselbe kann man von seiner pantheistischen Sehnsucht nach dem All sagen, wie sie sich so stark in dem schönen Buche 'Unum necessarium' ausgeprägt hat. Aber auch die näheren pädagogischen Ideen verdienen prinzipielle Beachtung und können zur Anknüpfung mancher modernen Gedanken Anlaß geben: die Betonung der Anschauung, der lückenlosen Reihenfolge, der Verbindung von Wort und Sache, der Hervorhebung der Willensbildung neben dem Unterricht usw. Alles das tritt uns in K.s Buch voll dargelegt entgegen. Im ersten Teil werden Leben und Werke nebeneinander besprochen, ein Bild der Persönlichkeit wird zum Schluß angedeutet. Der zweite Teil bringt die Entwicklung der pädagogischen Lehren im Zusammenhange des Systems (Lehre vom Unterricht, Lehre von den Schulen), nachdem einiges über die Weltanschauung gesagt ist. Ein Schlußwort gibt eine sehr interessante Zusammenfassung. Ich wüßte nicht, was man in dem Buche vermissen könnte — höchstens könnte der Stil ein wenig lebendiger sein. Das Buch wird gewiß großen Nutzen stiften.

Otto Braun.

BIBLIOTHEQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE
L'ANNEE PEDAGOGIQUE
publiée par L. Cellerier et L. Dugas
Première année — 1911

Während die bisher in Frankreich erscheinenden pädagogischen Zeitschriften sich in erster Linie mit wichtigen Tagesfragen, neuen Entdeckungen und Gesetzen zu befassen haben, soll das neue 'Pädagogische Jahrbuch' die Früchte und Errungenschaften der verschiedenen Arbeiten sammeln und vornehmlich die Möglichkeit bieten, zu den einzelnen Fragen wissenschaftlich Stellung zu nehmen; es will ein Bindeglied sein zwischen den einzelnen Zeitschriften. In der pädagogischen Literatur will es besonders als Nachschlagebuch dienen.

Dementsprechend bietet es einerseits eine systematisch geordnete Übersicht über alle pädagogischen Erscheinungen des betreffenden Jahres, die in französischer, deutscher und englischer Sprache veröffentlicht worden sind; andererseits bringt es aber auch einige in sich abgeschlossene Abhandlungen hervorragender Fachmänner, in denen Themata von allgemeinerem Interesse behandelt werden. Durch die Berücksichtigung der Erscheinungen des Auslandes soll das Studium der vergleichenden Pädagogik

gefördert werden, dessen Wichtigkeit heutzutage allgemein anerkannt sei. Die Namen der Herausgeber, von denen sich besonders Dugas durch eine Reihe philosophischer und pädagogischer Schriften hervorgetan hat, und ihres Mitarbeiters Emile Bontroux, der als Honorarprofessor an der Faculté des Lettres von Paris großes Ansehen genießt, bieten schon eine Bürgschaft für den wissenschaftlichen Wert des Unternehmens.

Die Bibliographie erstreckt sich über etwa 400 Seiten und ist dem Stoffe nach in 15 Unterabteilungen eingeteilt. Bei den deutschen und englischen Werken wird der Titel zunächst in französischer Übersetzung, dann in der ursprünglichen Sprache und Fassung angegeben. Die Übersetzung ist stets sehr geschickt dem französischen Sprachgebrauch angepaßt; dagegen deckt sie sich nicht immer genau mit dem Sinn in der Fremdsprache. Zu Mißverständnissen wird dies jedoch wohl kaum führen, zumal da stets eine sorgfältige Inhaltsangabe angeschlossen ist. Die in deutscher Sprache erschienenen Abhandlungen nehmen in der Bibliographie den größten Platz ein, während die englischen Veröffentlichungen sich mit den französischen die Wage zu halten scheinen.

Wir besprechen die größeren Abhandlungen.

I. *L'Ecole et la Vie.* Vortrag gehalten in der *Ecole Normale Supérieure d'Institutrices* in Fontenay-aux-Roses am 3. Juni 1912 von E. Bontroux

Die Frage der Beziehungen zwischen Schule und Leben stammt aus dem Altertum. Non scholae sed vitae discimus. Im Mittelalter verspottet Rabelais und im Anfang der Neuzeit Montaigne die Schule, die nur Schüler, aber keine Menschen bilden könne. Rousseau erneuert die Pädagogik, indem er ihr als Endziel nicht mehr die Unterweisung, sondern das Leben zuweist.

Trotzdem klagt man heutzutage noch darüber, daß die Schule auf Prüfungen, aber nicht auf das Leben vorbereite. — Hierin dürfen wir Bontroux gewiß beistimmen; denn gerade in Frankreich ist der ganze Unterricht, besonders auf den höheren Klassen, auf die Vorbereitung der Examina zugeschnitten. Dies gilt auch von den Universitäten. Jeder Prüfling, zum Beispiel auch der Kandidat, der sich dem Agregationskonkurs unterzieht, hat sich genau nach den im *programme* (das jedes Jahr wechselt) festgesetzten Anforderungen zu richten oder er ist des Mißerfolges sicher. Auf die Materie kommt es wenig an, meint Bontroux, die offiziellen Programme bedeuten alles. Die Unterrichtsmethoden sind ferner zu abstrakt. Man unterrichtet zu sehr mit Begriffen; durch Begriffe allein kann man aber keine rechte Auffassung vom Leben bekommen. Auch für die Intelligenz selbst ist der Mangel an Beschäftigung mit dem Wirklichen ein großer Fehler; denn der Verstand wird nicht fähig, die Idee mit der Wirklichkeit, die Wissenschaft mit dem Leben zu verbinden. Das Übel, das hier die Schule bedroht, muß unbedingt bekämpft werden.[1])

Die Übereifrigen, die das Übel gleich mit der Wurzel ausrotten wollen, stellen sich auf den entgegengesetzten Standpunkt und betrachten es als Ziel, das ins Auge gefaßt werden muß, die Kinder nur für das praktische Leben auszubilden, und glauben, das Leben selbst müsse das einzige Fundament der Erziehung und des Unterrichts sein. Das Leben durch das Leben, nicht vermittelst des Buches oder der Formeln, das ist ihre Richtschnur. Das Gehirn des Kindes soll nicht mit Vorschriften ausmöbliert werden, sondern es sollen Gewohnheiten in ihm entwickelt werden. Dasjenige aber, was die Gewohnheiten in ihm bewirkt, sind Handlungen und die Wiederholung der Handlungen. — Somit kommt Bontroux auf die pragmatische Methode im Unterricht zu sprechen, die darin besteht, daß man jegliche Theorie, Regeln, Formeln, Lehrbücher möglichst beseitigt und den Schüler unmittelbar den Tatsachen gegenüberstellt. Das ist natürlich Übertreibung. Das Buch kann und darf nicht aus der Schule verbannt werden. Der Lehrer

[1]) Vergleiche hierüber auch einen Artikel von Paul Sourian, in der Zeitschrift *L'Education* 1. Jahrgang Nr. 1, März 1909, in dem in ähnlicher Weise auf die Gründe hingewiesen wird, weshalb besonders in den französischen Internaten die Intelligenz des jungen Mannes nicht in der richtigen Weise entwickelt wird

muß sich aber bemühen, seine Schüler so weit zu bringen, daß sie sich ohne Hilfe des Buches bedienen können; sie müssen lernen, sich frei und unabhängig fortbilden zu können. Wer gelernt hat, sich des Buches zu bedienen, der ist frei und unabhängig. — Hierin müssen wir Bontroux unbedingt recht geben. Auch an unseren deutschen Schulen wird das Buch noch nicht überall in der richtigen Weise benutzt. Wie aber können wir die Schüler lehren, das Buch zu entbehren, die wir doch fortwährend selbst beim Unterricht uns daran anklammern?

Wenn man nun auch, und damit kommen wir schließlich zur Hauptsache, den Gebrauch rein pragmatischer Methoden verurteilen und bekämpfen muß, so muß man doch die Forderung aufrecht erhalten, daß möglichst viel Leben und Aktivität (Handeln) in die Schule eindringen muß und zwar in der Weise, daß der Lehrer ständig das soziale Leben im Auge haben muß, das das Kind beim Austritt aus der Schule erwartet, daß die Schule das Kind als den zukünftigen Menschen ansieht und ihm die Mittel an die Hand gibt, es zu werden. (Als ein vorzügliches Mittel, die Schule mit dem Leben zu verbinden, empfiehlt der Verfasser den Sport und die freien Spiele, wie sie an den englischen Schulen üblich sind, wo die Schüler sich frei und unabhängig dem Zeitvertreib hingeben und sich durch den Verkehr mit ihresgleichen erziehen.) Da das Kindesalter aber nicht nur die Vorbereitung auf das reife Alter ist, sondern auch in sich selbst seine Existenzberechtigung, ja sogar seine Schönheit und seine Ideale hat, so sollen auch diese möglichst gepflegt und ausgebildet werden, und der Lehrer soll auch davon etwas in sich aufnehmen, gewissermaßen als Schutz gegen die Enttäuschungen des wirklichen Lebens. So soll die Schule als Vermittlerin dienen zwischen den alten und den neuen Generationen und jenen Zusammenhang unter ihnen aufrecht erhalten, der die Bedingung ist für die Existenz, die Macht und die Größe der menschlichen Gesellschaft.

II. *Idéal et Education* von L. Cellérier

Es gibt wenig Menschen, meint Cellérier, die nicht in irgendeiner Beziehung zur Erziehungskunst stehen. Wenn nun auch diejenigen, die davon reden, zahlreich sind, so sind diejenigen, die darüber nachgedacht haben, weniger. Überall, wo es sich um Erziehung handelt, herrscht große Verwirrung. Man verwechselt das Ziel mit den Mitteln, die Dinge mit den Ausdrücken. Der Mangel an historischer Ausbildung führt zu naiven Entdeckungen längst bekannter Tatsachen. Daher ist es eine Notwendigkeit für die wissenschaftliche Pädagogik, ihre Ziele genau festzustellen und ihre Ausdrücke genau zu definieren. Wenige pädagogische Fragen geben Anlaß zu größerem Mißverständnis als die Frage des Ideals. Was ist das Ideal? Es ist die Idee, die wir uns bilden von der Vollkommenheit in einer Kunst, in einer menschlichen Tätigkeit, nach Abzug der Unvollkommenheiten, welche die Wirklichkeit bilden. Das Ideal steht also der Tatsache, der Wirklichkeit entgegen, es ist etwas Abstraktes, Absolutes. Aber das Leben eines Menschen ist nichts Abstraktes, sondern das Konkreteste, das wir kennen.

Wie soll nun der Erzieher das Ideale mit dem Wirklichen, dem Leben, in Beziehung bringen? Das ist die große Kunst des Pädagogen. Von dem Ideal kann er wohl leicht ein pädagogisches System herleiten; aber System und Erziehung sind zwei verschiedene Dinge. Der Erzieher muß sich ein Ideal bilden, nach dem er seinen Zögling leitet, und dieses Ideal besteht in einem Urteil über die denkbar beste Bestimmung für das Kind. Diese Bestimmung aber hängt wiederum ab von unendlich vielen Umständen, von der Herkunft des Kindes, der sozialen Stellung der Eltern, dem Milieu, in dem es aufwächst usw. Das Allerwichtigste aber für den Erzieher besteht darin, daß er das Leben, die Menschen, die Dinge kennt und versteht; nur dann kann er die Erziehung mit dem Ideale in Einklang bringen.

Im zweiten Teile seines Aufsatzes kommt Cellérier auf die pädagogische Politik zu sprechen, die darin besteht, daß der Staat sich in die Pädagogik einmischt, teils zum Nutzen des Kindes, teils in seinem eigenen Interesse. Diese pädagogische Politik ist nicht allein nützlich, sondern auch zum Wohle des Vaterlandes unentbehrlich. Die ganze

Wohlfahrt einer Nation beruht auf dem Werte der Bürger, und dieser hängt wiederum ab von der moralischen und intellektuellen Erziehung. Nach Ansicht Cellériers ist dieses Prinzip in keinem Lande besser verstanden und angewandt worden als in Deutschland, wo man unter dem Schutze des Wortes 'Ideal' stets neue Reformen vorschlage, die stets unfehlbar zu demselben Ziele führen, nämlich das Reich in seiner innern und äußern Lage zu festigen, indem man ihm nicht nur tüchtige Soldaten liefert, sondern auch gute Bürger, geschickte Handwerker, die seine Industrie befestigen, Kaufleute, die seine Produkte in alle Länder verbreiten usw. Überall aber, wo der Staat sich in die Erziehung einmischt, ist es schwer, zwischen dem allgemeinen Interesse und dem des Individuums zu scheiden; daher muß man stets genau auseinanderhalten: die Erziehung, die das Interesse des Kindes im Auge hat, und die pädagogische Politik, die die Erziehung in den Dienst der Gesamtheit stellt; beide Gesichtspunkte sind wertvoll, dürfen aber nicht identifiziert werden. Ein Ausgleich läßt sich herstellen durch Bestrebungen, bei denen die Entwickelung des Individuums als Mitglied einer Gemeinschaft gepflegt wird. Hier hebt Cellérier besonders die Selbstverwaltung und die Organisation der *Boy-Scouts* hervor.

Im letzten Teile der Abhandlung spricht der Verfasser noch vom Idealismus und Naturalismus, die man in der Erziehung oft einander entgegenstellt. Hier steht auf der einen Seite der engherzige Praktiker, der sich weigert, den Bedürfnissen und der Natur des Kindes Rechnung zu tragen, auf der anderen Seite der Zimmerpädagoge, der, ohne jemals die ernsten Probleme der Erziehung aus eigener Erfahrung kennen gelernt zu haben, die pädagogische Wissenschaft allein von der Psychologie herleiten will.

Dieser Gegensatz zwischen Naturalismus und Idealismus in der Erziehung ist nicht gerechtfertigt. Beide gehören vielmehr zusammen als Faktoren der Erziehung. Der Idealismus dient zur allgemeinen Orientierung der Erziehung, der Naturalismus erstreckt sich auf die Methoden. Beide Prinzipien stehen sich also nicht feindlich gegenüber wie die Ideen, die sie bezeichnen, sondern ihr doppelter Einfluß muß sich bei jeder Erziehung geltend machen. — Cellérier will keinerlei pädagogische Richtlinien ziehen. Er hat eben kein bestimmtes Ideal im Auge, sondern er will dem Erzieher nur die Anregung geben, nach Idealen zu streben und diese Ideale bei seiner Tätigkeit in Anwendung zu bringen. Der Erzieher, wie Cellérier ihn denkt, kann sich daher auch nicht mit einem Ideale begnügen; er hat deren eine ganze Anzahl nötig. Er soll von den Idealen ganz durchdrungen sein; er soll nicht durch sie, sondern sie sollen in ihm wirken. Das ist die Hauptsache bei der Erziehung.

III. *La Sympathie dans l'Education* von Dugas

Die Sympathie ist bei dem neugeborenen Kinde die einzig mögliche Erziehungsform, die allein mögliche Erziehung, die mit dem ersten Lächeln des Kindes beginnt, durch das es zu uns in Beziehung tritt. Die Sympathie ist also eine Phase der Erziehung; sie ist ferner eine Bedingung der Erziehung; denn ohne sie ist die Erziehung, sogar die rein intellektuelle, die Unterweisung, nicht möglich. Die Übereinstimmung der Gedanken setzt die der Gefühle voraus oder ruft sie hervor. Es gibt also eine intellektuelle Sympathie, ohne die der abstrakteste, unpersönlichste Unterricht nicht möglich ist oder, wenn er möglich ist, seine Wirksamkeit, seine erzieherische Wirkung verlieren würde. Schließlich ist die Sympathie ein Gegenstand, ein Endzweck der Erziehung selbst; denn der Mensch als Gesellschaftswesen muß zu gemeinsamem Leben erzogen werden. Daher muß er der Sympathie zugänglich gemacht werden.

Die erste Erziehung vermittels der Sympathie ist hauptsächlich deshalb wichtig, weil es dem Kinde anfänglich an eigenen Trieben fehlt. Diese Triebe aber, die in ihm schlummern, müssen durch die Sympathie geweckt werden. Wenn man den Geist nicht weckt, wenn man ihn sich selbst überläßt, so bleibt er stumpf. Rousseaus Behauptung, das Kind würde aus sich selbst sprechen lernen, ist ein Irrtum.

Die Erziehung durch Ammen ist denselben Gefahren ausgesetzt, wie die spätere

Erziehung. Hier kann sowohl durch Übermaß wie durch zu wenig gefehlt werden. Den französischen Müttern hat man wohl den Vorwurf gemacht, daß sie zu viel mit ihren Kindern in der ersten Epoche ihres Lebens spielen, und daß sie zu früh ihre Lebhaftigkeit erregen. Ob dieser Vorwurf gerechtfertigt ist, ist mir nicht ganz klar. Sehr richtig aber scheint mir die Forderung von Dugas zu sein, man müsse die Nerven des Kindes schonen, man dürfe es nicht aufregen, ihm kein krankhaftes Spielbedürfnis anerziehen, es anspruchsvoll machen usw. Da die Sympathie die Gefühle mitteilt, darf man sich ihrer nur bedienen, um gute Gefühle mitzuteilen, vor allem ist es zu vermeiden, daß irgendein Akt der Ungeduld oder des Zornes, der Bitterkeit oder auch nur ein böser Blick die Sinne des Kindes treffe. Die Hauptsache ist es, und darin stimmen wir gewiß mit Dugas überein, die Kinder in Ruhe des Gemütes und in Heiterkeit aufzuerziehen.

Jede Erziehung hat eine negative und eine positive Seite. Es ist selbstverständlich, daß nicht nur das Aufkommen schlechter Anlagen und Neigungen verhindert werden muß, sondern daß die guten geweckt werden müssen. Es genügt z. B. auch nicht, daß man dem Kinde fühlbar macht, daß es geliebt wird; es ist auch nötig, daß ihm die Freude an der Liebe beigebracht und diese in ihm geweckt wird. Die Erziehung durch die Sympathie ist nicht nur der Zeit nach die erste, sie ist es auch an Wichtigkeit, wenn wir den Primat des Herzens über den des Geistes zugeben. Durch die Sympathie üben wir auf das Kind einen Einfluß aus, ohne daß es sich dessen bewußt wird. Wir bilden seinen Willen nach dem unsrigen. Wenn man hier die rechten Augenblicke unbenutzt läßt, so kann nichts sie ersetzen.

Bevor man sich an die Erziehung durch die Sympathie begibt, ist es nötig, erst die Sympathie selbst zu erziehen, da man doch nur die Gefühle dem Kinde mitteilen kann, die man selbst hat. Wenn die Sympathie auch instinktiv ist, so ist sie doch erziehungsfähig und muß entwickelt, erhalten und geleitet werden. Für einen der größten Fehler, welchen die Eltern oft begehen, hält Dugas es, wenn die Eltern die Kinder nicht deutlich die Zuneigung und Liebe merken lassen, die sie zu ihnen haben. So sehr Dugas hier recht haben mag, ebensosehr hätte er aber darauf hinweisen können, daß auch hier das Übermaß jedenfalls ebensoviel schaden kann. Zu verwundern ist es, daß Dugas bei diesem Kapitel nicht auf das französische Internatsleben zu sprechen gekommen ist und es verurteilt hat, daß die Eltern ihre Kinder oft fremden Leuten übergeben, um sich ihrer zu entledigen, damit sie um so besser ihrem Vergnügen nachgehen können. Wie mir scheint, fehlen die französischen Eltern indes nicht gerade oft darin, daß sie ihren Kindern nicht hinreichend ihre Zuneigung bekunden, wenigstens äußerlich. Die Fremden werden ja sogar oft überrascht durch die Kundgebung der Zuneigung zwischen Eltern und Kindern und Geschwistern untereinander.

Die Sympathie ist zwar selbst keine Unterrichtsmethode, aber sie wirkt auf den Unterricht ein. Gute Lehrer sind nicht diejenigen, die von weisen Lehren triefen, sondern diejenigen, die durch ihr Beispiel wirken. Die Gabe des Unterrichts ist eine Art von bezaubernder Einwirkung, durch die der Geist der Schüler gefesselt wird. Wenn einem Lehrer diese Gabe fehlt, so kann er noch so weise sein, es wird ihm schwer, sein Wissen mitzuteilen. Der Unterricht ist vornehmlich ein Sympathiestrom von Lehrer zu Schüler. Ferner meint Dugas ganz recht, daß die Sympathie von Gleichgestellten zu Höhergestellten schwerer aufkomme, als zwischen Gleichgestellten. Er hätte hinzufügen können, ebenfalls schwerer von Jüngeren zu Älteren als zwischen Gleichaltrigen. Auch hätte er daraus herleiten können, daß ein junger Lehrer durch seine Persönlichkeit mehr zu wirken vermag, als ein älterer, da er der Jugend noch näher steht. Die Sympathie zwischen Gleichgestellten nimmt die Form gegenseitigen Anspornens an, soweit an gemeinsamen Aufgaben gearbeitet wird. Die ermüdeten Soldaten stacheln sich gegenseitig an, wenn es ins Feuer geht. Ebenso läßt sich eine Klasse, die einzuschlummern droht, durch gemeinsame Übungen zum neuem Eifer anspornen. Wenn manche Pädagogen in erster Linie den Ansporn des Ehrgeizes

verwerfen, da er Neid und Mißgunst errege, so dürfen wir wohl mit Dugas übereinstimmen, wenn er zwar sowohl ehrende Auszeichnungen wie demütigende Vergleiche für bedenklich hält, den Ansporn zum Fleiße beim gemeinsamen Arbeiten und Zusammenleben jedoch in vernünftiger Weise durchaus erhalten will.

Man muß Dugas umsomehr recht geben, wenn er ehrende Auszeichnungen für bedenklich hält, da in Frankreich im allgemeinen zu sehr einerseits auf das Examen gedrillt, andrerseits die Schüler zu sehr zu Ausnahmeleistungen herangezogen werden.

Der Aufsatz ist ebenso interessant wie geistreich. Von einem Werte für die Schulpraxis dürfte jedoch wohl kaum die Rede sein. Einerseits ist es wohl schwerlich möglich, daß der Erzieher sich selbst alle die guten Eigenschaften anerzieht, die er seinen Zöglingen durch den Sympathiestrom übermitteln soll; andrerseits ist die Sympathie doch auch etwas ganz Geheimnisvolles, das sich wohl weder durch guten Willen noch mit Gewalt in den Bereich der Erziehungskunst bringen lassen wird.

IV. *Etude Psychologique des Méthodes d'Enseignement* von Cellérier

Bei den landläufigen Bezeichnungen der Unterrichtsmethoden, wie 'analytisch, synthetisch, induktiv, deduktiv, beschreibend, erzählend', handelt es sich um logische Methoden. Cellérier will aber die Methoden vom Standpunkte des Psychologen aus einer Kritik unterziehen. Bei den logischen Methoden handelt es sich um Eigenschaften, die der Materie, die gelehrt werden soll, anhaften, aber nicht um die Eigenschaften unseres Unterrichtes selbst. Bei den logischen Methoden handelt es sich sozusagen um den Weg, den der Geist bei einer Untersuchung einschlägt, aber nicht um die Haltung, die der Lehrer annimmt, um diesen Weg dem Schüler zu zeigen. Man muß also unterscheiden: die zu erklärende Materie und die Methoden, die zur Erklärung führen, einerseits und den Akt des Unterrichtens nebst den Formen, die er annehmen kann, andrerseits.

Die Methoden teilt Cellérier in zwei große Kategorien ein, je nachdem, ob sie sich an die Sinne oder an die Intelligenz wenden. Die erste Kategorie nehmen die intuitiven Methoden ein, die zweite, mannigfaltigere, die rationellen Methoden. Cellérier setzt nun die Vorzüge und Nachteile beider Arten auseinander und sucht darzutun, wie beide sich nutzbringend für den Unterricht verwenden lassen. Zum Schlusse befaßt sich der Verfasser noch mit der *Méthode d' acquisition textuelle*, die wir als Büchermethode bezeichnen können. Die Pädagogen zollen ihr im allgemeinen zu wenig Anerkennung, ihr Vorzug besteht im Hervorrufen von Wortassoziationen. Durch Wiederholen kommt es so weit, daß jeder Teil des Textes automatisch den folgenden ins Gedächtnis zurückruft. Ihre Schwäche besteht in der Armut der Evokationsmittel, über die sie verfügt; ein Laut ruft einen andern Laut hervor. Ein noch größerer Mangel besteht darin, daß man Worte lernt und nicht das, was sie ausdrücken. Man lernt Laute, aber keine Ideen.

Cellérier gibt an dieser Stelle Gelegenheit, die Anwendung dieser Methode in Frankreich und Deutschland zu vergleichen. Die Franzosen sind bei ihrem Unterricht größere Feinde der Büchermethode als wir. Das Buch dient nur dazu, den Lehrer zu ergänzen, aber nicht umgekehrt, wie es vielfach bei uns der Fall ist. Im Geschichts- und Geographieunterricht beispielsweise ist ihnen das Buch vollständig Nebensache. Der Lehrer trägt das vor, was ihm gut scheint, und gibt sich auf diese Weise mehr den Anschein eines Universitätslehrers. Auch im Sprachenunterricht, abgesehen von den unteren Klassen, arbeitet man mehr ohne Buch als bei uns.

Die letzte Abhandlung befaßt sich mit der gegenwärtigen Lage der Volksschule in Frankreich. Der Verfasser, der seinen Namen verschweigt, ist der Ansicht, daß in diesem Punkte der französische Schulbetrieb sehr im argen liege. Die Reform vom Jahre 1882, auf die man große Hoffnungen gesetzt habe, sei ohne den erwarteten Erfolg geblieben. Der Schulzwang sei immer noch nicht durchgeführt worden. Die Lehrpläne ständen nicht im Einklang mit der Dauer der Schuljahre. Der Verfasser stellt daher folgende Forderungen auf: 1. strenge Durchführung des Schulzwanges für Kinder von

7 bis 13 Jahren. 2. Einschränkung der Lehrpläne. Lesen, Schreiben und Rechnen müssen mehr, Geschichte, Geographie, Moral, Bürgerkunde, Naturwissenschaften müssen weniger betrieben werden. 3. Die Vorbildung der Volksschullehrer und Lehrerinnen muß eine bessere sein. Vor allem ist danach zu streben, daß die Lehrer in die Lage gesetzt werden, sich selbst weiterzubilden. Schließlich müssen die Lehrer wie andere Staatsbeamte dem Staate unmittelbar unterstellt sein und nicht von Lokalbehörden abhängen. Hubert Roters.

DIE RELIGION IN DER GESCHICHTE DER MENSCHHEIT[1])

Neuerdings ist die Frage brennend geworden, ob die Erforschung der Religion in den Arbeitskreis einer *universitas litterarum* gehöre oder nicht. Mit einer gewissen Selbstverständlichkeit war für die neugeplanten Universitäten die theologische Fakultät ausgeschieden. Erst allmählich regte sich der Widerspruch, und bezeichnenderweise kam er dann am kräftigsten von nichttheologischer Seite und aus dem Gesichtspunkt, daß eine wesentliche Erscheinung in der Menschheitsgeschichte von der Arbeit einer *universitas litterarum* nicht ausgeschlossen sein könne. In der Tat ist dies der durchschlagende Gesichtspunkt. Ob der Religion eine solche Stellung zukomme, wird man nicht nach subjektivem Empfinden entscheiden dürfen. Man wird sich die Mühe nicht verdrießen lassen dürfen, die geschichtlichen Tatsachen in weitem Umfange zu würdigen (wobei nicht zu vergessen ist, daß ergänzend auch religionsphilosophische bezw. psychologische Erwägungen hinzutreten müssen). Und wenn der Blick in die Geschichte die bedeutsame Rolle erkennen läßt, welche die Religion stets gespielt, so darf das Urteil darüber, ob diese Rolle Segen oder Fluch bedeutet hat, nicht nach dem Bilde gesprochen werden, das einzelne Formen und Gebilde geboten haben oder bieten. Daß es Formen und Wirkungen der Religion gibt, welche nicht als segensreich zu betrachten sind, liegt auf der Hand. Wer genauer zuschaut, wird meist bald erkennen, daß das Unheil nicht im Wesen der Religion, sondern in ihrer Verflochtenheit mit wesensfremden Gesichtspunkten begründet ist.

Das zur Besprechung stehende Werk geht von der Voraussetzung aus, daß Religion nicht eine starre Größe ist, sondern allgemein gesprochen die Art bedeutet, wie der Mensch Gott erlebt. Es gibt typische Formen dieses Erlebens, der Typus aber entsteht erst, wenn die Erlebnisform einzelner bewußt oder unbewußt der Masse zum Muster geworden ist. Auch in der Geschichte der Religion sind die Träger der Entwicklung überragende Persönlichkeiten. Sie, die Klassiker der Religion, müssen zu Wort kommen, wirklich selbst zu Wort kommen, nicht bloß 'gewürdigt' werden. Denn sie selbst will man ja kennen lernen, nicht nur die Meinung anderer über sie. Dieser Forderung trägt Pfannmüllers Sammlung Rechnung. Im Mittelpunkt sollen die Worte der Klassiker stehen, die Worte über sie zurücktreten. Auch so ist die Subjektivität des Bearbeiters nicht ausgeschaltet. Wo eine Auswahl in bestimmter Anordnung geboten wird, da muß der Leser mehr oder weniger mit den Augen des Auswählenden sehen. Aber ich wüßte nicht, wie man dem entgehen will, da weder eine Darbietung aller Werke möglich, noch eine Aneinanderreihung ohne sachliche Ordnung rätlich scheint. Immerhin bürgen auch die Namen der Bearbeiter in diesem Falle für eine sachgemäße Auswahl.

Die vorliegenden Bände aus der Reihe der Klassiker der Religion verdienen alles Lob. Pfannmüller[1]) selbst läßt die israelitischen Propheten zu uns reden. Bei ihnen ist eine sachliche Ordnung und sind einführende und begleitende Erklärungen ganz unentbehrlich. Diese Bearbeitung wird neben der nicht geringen Zahl von

[1]) Ein Bericht über das Sammelwerk: a) Klassiker der Religion und b) Religion der Klassiker im Bereich des Christentums und im Bereich der außerchristlichen Religionen. Herausgeber ist G. Pfannmüller, Verlag der Protestantische Schriftenvertrieb, Berlin-Schöneberg.

[1]) G. Pfannmüller, Die Propheten. Doppelband 3.—, geb. 3.50 Mk.

populären Schriften zum Prophetismus und zu einzelnen Propheten eine ehrenvolle Stelle behaupten. Sie ist 'modern' im besten Sinne des Wortes, d. h. sie verwertet alles, was zur Zeit an förderlichen Gedanken zum Verständnis vorliegt. Über Einzelheiten wird man ja nicht rechten wollen, wo es auf den Gesamteindruck ankommt. Das gilt namentlich für die rhythmische Form. — Viele werden Weinel[1]) für seine Sammlung der Worte Jesu dankbar sein, manche sich schwer in sie finden können. Als Mensch, aber doch in all seiner einzigartigen Größe tritt Jesus vor uns hin: Kritisch, aber in manchen Punkten gegenüber modernen Überstiegenheiten maßvoll zurückhaltend, ja überraschend positiv steht Weinel zur Überlieferung. Daß die Johannesüberlieferung für sich im Anhang steht (mit Ausnahme der Stelle über die Ehebrecherin, die in die synoptische Überlieferung eingereiht ist), bedarf keiner Rechtfertigung mehr. Die Beurteilung des synoptischen Gutes steht auf dem Boden der Zweiquellentheorie, in den Anmerkungen ist zu jedem Abschnitt angemerkt, ob er aus Markus, aus der Spruchquelle stammt oder Sondergut ist. Die sachliche Ordnung steht unter den Gesichtspunkten: Die Sendung. Die Botschaft vom Gottesreich. Gott und Mensch. Menschentum und Menschenwerk. Wie er Menschen verstand und rettete. Von der alten Religion und ihren Heiligtümern. Von den menschlichen Gemeinschaften, Gütern und Ordnungen. Von Jüngern und Nachfolgern. Prophetenschicksal. Jeder Einzelabschnitt ist mit einer Überschrift versehen, die für das Verständnis richtunggebend ist, oft durch Treffsicherheit erfreut, manchmal durch originelle Auffassung frappiert und nicht immer überzeugt. Für den Text bildet Luthers Übersetzung die Grundlage mit sachgemäßen Berichtigungen. Ich habe den Eindruck, daß Jesu Worte hier in ihrer kraftvollen Eigenart wirklich zur Geltung kommen, und meine, daß jeder das Buch mit Dank hinlegen wird, sei es auch nur mit Dank für die Anregung und Förderung, die allemal der aufgeweckte Widerspruch mit sich bringt. — Von dem Herrn und Meister gehen wir mit Koepp[1]) zu einem seiner Jünger, dem Lutheraner Johann Arndt. Seine vier Bücher vom wahren Christentum haben dafür gesorgt, daß sein Name unter den 'Stillen im Lande' nicht vergessen wurde, und auch die kirchengeschichtliche Forschung hat seiner immer in Ehren gedacht als eines Mannes, der wahrhaft religiöses Leben zu einer Zeit pflegte, als an ihm kein Überfluß war. Koepp rechnet ihn zu den ganz Großen und nennt ihn 'neben Schleiermacher den größten Zeitenwender in der lutherisch-protestantischen Frömmigkeit'. Seine Größe sieht er darin, daß er die lutherische Rechtgläubigkeit mit der mittelalterlichen Mystik verband und so der Begründer der pietistischen Frömmigkeit wurde. Selbst wenn Koepp die Bedeutung seines Helden etwas überschätzen sollte, ist der Gang durch Arndts Schriften an der Hand eines so berufenen Führers interessant und gewinnreich. — Ein ganz anderer Mann war Lagarde[2]), verwandt mit Arndt in der individualistischen, freilich doch ganz anders gearteten, Form seiner Frömmigkeit. Mulert mußte einzelne Abschnitte aus den deutschen Schriften herausnehmen und sachlich gruppieren. Das hat ja etwas Mißliches, zumal bei Lagarde mit den Gedanken über Religion die über Politik usw. oft eng verknüpft sind. Aber im ganzen ist das Unternehmen doch wohlgelungen: Der Mann in seiner herben Größe, der harte Wahrheiten in bitteren Worten zu sagen pflegte, tritt heraus. Mit Recht fehlen auch seine herben, zum Teil ungerechten Urteile über Paulus und den Protestantismus nicht. — Der Stifter des Jesuitenordens, Ignatius Loyola, reiht sich an. Es war gut, daß ein Katholik die Bearbeitung übernahm, wenn auch ein Modernist. Nicht daß ein Protestant die nötige Unparteilichkeit nicht aufbringen könnte, aber der Katholik ist doch wohl mehr imstande, die dem Protestanten fremdartige Frömmigkeit Loyolas nachzufühlen. Das Anziehende dieses Bändchens sehe ich in dem versuchten Nachweis, daß die

[1]) H. Weinel, Jesus. 1.50, geb. 2.— Mk.

[1]) Koepp, Johann Arndt. 1.50, geb. 2.— Mk.

[2]) H. Mulert, Paul de Lagarde. 1.50, geb. 2.— Mk.

jesuitische Form des Katholizismus zuletzt in der Verallgemeinerung der persönlichen Religiosität Loyolas beruht. Dabei sind besonders interessant die 'Erinnerungen', die Loyola selbst diktiert hat. Funk gibt sich auch alle Mühe, uns die geistlichen Exerzitien psychologisch verständlich und — in gewissen Grenzen — wertvoll erscheinen zu lassen. Recht lehrreich ist zu sehen, wie der Mann, der für sich durchaus keinen blinden Gehorsam gegen die kirchliche Obrigkeit gekannt hat, zu dieser Forderung an andere kommt. — Mit einer gewissen Wehmut endlich erfüllt den Protestanten das Bändchen, in dem Jos. Schnitzer den katholischen Modernismus[1]) zu uns reden läßt. Was für sympathische Klänge tönen da aus Frankreich, Italien, England und Deutschland zu uns! Ja, wenn das die herrschende Stimmung im Katholizismus wäre, wenn dieser rein religiöse Katholizismus auch nur kirchliche Duldung hätte — aber die hier zu uns redenden Männer sind sämtlich kirchlich zensuriert —, dann würde der unselige Streit der Konfessionen sehr bald seine Schärfe verlieren. Doch das sind Dinge, die nicht hierhergehören.

Neben die Klassiker der Religion treten die Klassiker mit ihrer Religion d. h. die Männer, deren menschheitfördernde Bedeutung auf anderen Gebieten als gerade auf dem der Religion liegt, bei denen aber doppelt wertvoll ist zu beobachten, welche Bedeutung für sie die Religion hat und welche eigenartige Form sie bei ihnen annimmt. Bei der Einordnung der einen oder anderen Persönlichkeit mögen Zweifel entstehen. An dieser Stelle will ich ein gewisses Befremden nicht verhehlen, daß z. B. Lagarde in die Klassiker der Religion eingereiht ist. Von den erschienenen Bändchen gehören die beiden über Giordano Bruno und Nicolaus von Kues[2]) enger zusammen, sofern ja der erstere von letzterem zweifellos stark beeinflußt ist. Kuhlenbeck kennt Bruno wie vielleicht zur Zeit niemand sonst. Das merkt man in der sicheren und klaren Art der Einführung und Auswahl. Die ausgewählten Stücke sind gruppiert um die Begriffe Gott, Unsterblichkeit und Willensfreiheit. Besonderen Wert legt Kuhlenbeck auf den Nachweis, daß Bruno nicht Pantheist im gewöhnlichen Sinne war, wie er dasselbe von Goethe behauptet. Der Kusaner ist schwieriger in seinen Gedankengängen und schwerfälliger in seinem Ausdruck. Daher mag sich rechtfertigen, daß Hasse in ausgedehnterem Maße Erläuterungen gibt. Aber das ist mir doch fraglich, ob ein Überblick über die in Betracht kommenden philosophischen Richtungen von Platon an nötig war. Mir scheint das Buch dadurch schwerfälliger geworden als nötig war. — Petrarca[1]) wird von Hefele eingeführt. Daß P.'s Bedeutung nicht auf dem Gebiet der Religion lag, tritt deutlich hervor. Aber die Religion spielt in seinem Leben doch eine bedeutsame Rolle. — In Emerson[2]) begegnen wir einem Philosophen, dessen unmittelbare Wirkung wir heute spüren. In Joh. Herzog hat der amerikanische Denker einen liebevollen Interpreten gefunden. Auch in diesem Bändchen, das im übrigen so anziehend ist, kommen die Worte Emersons vielleicht nicht ganz so zur Geltung, wie man wünschen möchte.

Das sind die Bände, die mir vorgelegen haben (erschienen sollen noch einige mehr sein), eine — fast möchte man sagen — unendliche Schar großer Männer soll noch folgen. Vor allem steht noch die dritte Reihe, Vertreter der außerchristlichen Religionen umfassend, ganz aus. Das Vorhandene läßt aber einen einigermaßen sicheren Schluß auf das noch Kommende zu. Wird man nun im Bewußtsein profunder Sachkenntnis auf diesem oder jenem Gebiet nichtachtend auf ein solches Unternehmen herabblicken, das die Quellen ja doch 'nur' in Übersetzungen gibt und nicht die ganze Fülle, sondern nur 'Kosthäppchen' vorsetzt, das also 'Dilettantismus' und 'Alleswisserei' großzieht? Hoffentlich nicht. Diese Bändchen erheben nicht den Anspruch, 'erschöpfend' zu sein, und können doch nur törichte Leser in den

[1]) Jos. Schnitzer, Der katholische Modernismus. 1.50, geb. 2.— Mk.

[2]) L. Kuhlenbeck, Giordano Bruno. 1.50, geb. 2.— Mk. P. Hasse, Nikolaus von Kues. 1.50, geb. 2.— Mk.

[1]) H. Hefele, Petrarca. 1.50, geb. 2.— Mk.

[2]) J. Herzog, Emerson. 1.50, geb. 2.— Mk.

Wahn versetzen, mit diesem oder jenem Heroen 'fertig' zu sein. Vielmehr sind sie geeignet, uns mit dem Geiste manches Geisteshelden in Berührung zu bringen, von dessen Geiste wir sonst nie einen Hauch verspüren würden, und Lust zu wecken, ihm noch näher zu treten. Ein Anhang zeigt uns jedesmal den Weg durch die Literatur für diesen Zweck. Sie erfüllen auch die Voraussetzung, die nun einmal dazu gehört, daß sie bei gefälliger Ausstattung einzeln zu einem sehr billigen Preise zu haben sind.

Alles in allem also: ein großes, bedeutendes, nützliches Unternehmen, dem man raschen Fortgang und viele Verbreitung von Herzen wünschen muß.

Gustav Rothstein.

Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von Dr. Adolf Matthias. Bd. V, erster Teil: Deutsche Altertumskunde, von Dr. Friedrich Kauffmann (Kiel). 1. Hälfte: Von der Urzeit bis zur Völkerwanderung. Mit 35 Tafeln. XIII u. 508 S. Geb. 11.— Mk. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck) 1913.

In das großzügig angelegte Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen hat auch eine deutsche Altertumskunde Aufnahme gefunden, der dann später noch eine Darstellung der Religion und Mythologie der Germanen folgen soll. Man könnte auf den ersten Blick meinen, diese Disziplin falle eigentlich in das Gebiet der Geschichte und könne höchstens hilfsweise im deutschen Unterricht Verwertung finden, wenn der Unterrichtende zufällig den Gegenstand etwas beherrscht. Vergegenwärtigt man sich aber, welche Kenntnis des deutschen Altertums bei literarhistorischer Besprechung und vor allem der Lektüre der Denkmäler alt- und mittelhochdeutscher Sprache nötig ist, um wirklich die dadurch illustrierten Zeitläufte zum Verständnis zu bringen, so wird man es nicht für unberechtigt halten dürfen, wenn wir die Behauptung aufstellen, daß ohne umfassende Beherrschung der deutschen Altertumskunde ein deutscher Unterricht in den Oberklassen der höheren Schulen nur schwer erteilt werden kann. Mit Literaturgeschichte, Grammatik und Stilgesetzen ist es allein nicht getan, wenn diese naturgemäß auch den breiteren Raum einnehmen werden. Der Lehrer hat sich demnach mit den Hauptsachen der deutschen Altertumswissenschaft vertraut zu machen. Ihm das, was er mit Nutzen im Unterrichte verwenden kann, bereitzustellen und ihn durch die noch ziemlich verwickelten Gänge dieser Wissenschaft hindurchzuleiten, damit er ein Bild der Vergangenheit in großen Zügen aufzunehmen und im Unterrichte an passender Stelle wieder zu entwerfen vermag, ist der Zweck des von Professor Dr. Friedrich Kauffmann verfaßten vorliegenden Werkes.

Die Aufgabe, die sich der Verfasser für den ersten Teil seiner Altertumskunde gestellt hat, skizziert er selbst im Vorworte folgendermaßen: das Wachstum des Volkes und des Landes, den Aufstieg der Arbeit und der Kunst, die Stufen der Wirtschaft und der Gesellschaft von den prähistorischen Anfängen bis auf die Römerzeit (Ausgang des II. Jahrh. unserer Zeitrechnung) zur Anschauung zu bringen und die Entwicklungsperioden deutlich hervortreten zu lassen. Das Religionsgeschichtliche scheidet zunächst aus und bleibt einer Sonderbearbeitung vorbehalten; nur gelegentlich wird auch hierauf hinzuweisen sein. Ohne Zweifel ist es zur Zeit noch nicht leicht, die vielen neuerdings sich immer mehr häufenden Ergebnisse der Einzelforschungen über die vorgeschichtlichen und frühgeschichtlichen Zeiträume, die das deutsche Volksleben durchlaufen hat, in ein System zu bringen. Die mancherlei sich widersprechenden Ansichten erschweren die Sache ungemein. Wir glauben aber, daß der Verfasser hier einen glücklichen Versuch gemacht hat, der auch schärferer Kritik wohl standzuhalten vermag. Dem Zwecke des Handbuchs entsprechend hat er für seine Darstellung die Form des erzählenden Vortrags gewählt, da es ja nicht in erster Linie darauf ankam, Untersuchungen anzustellen, sondern ein Bild der Vorzeit zu geben. Dabei war Gelegenheit genug geboten, auf die Streitfragen einzugehen, und dadurch wird dem Benutzer des Handbuchs nicht nur klar gemacht, daß gerade bei der deutschen Vor- und Frühgeschichte man-

ches von verschiedenem Standpunkte ins Auge gefaßt werden kann, sondern er wird auch dadurch angetrieben, sich eine eigene Meinung zu bilden. Gehen wir nun auf die Anlage des Werkes näher ein.

Der uns vorliegende erste Teil behandelt die Anfänge und die Entwicklung bis ins II. Jahrh. n. Chr., führt also bis zu den beginnenden Völkerverschiebungen hin; die Völkerwanderungszeit selbst und die Entwicklung bis zu Karl dem Großen, mit welchem man das deutsche Altertum beschließen kann, wird den noch ausstehenden zweiten Teil ergeben. Der leitende Gedanke, welcher der Darstellung zugrunde gelegt wurde, ist, eine zusammenhängende belebte Schilderung, die sich durch Form wie Inhalt leicht einprägen läßt, und in reichlichen Anmerkungen die Literaturzitate und die nötigen Erläuterungen zu geben. In den Anmerkungen gerade kann man sehen, welche Fülle von Stoff verarbeitet ist. Dem Verfasser ist es vorzüglich gelungen, durch seine von eingehendster Sachkenntnis und eigener Stellungnahme zeugende Darstellung zu fesseln, und es muß fast ein Genuß sein, sich durch solche Lektüre auf einen anregenden Unterricht vorzubereiten. Wir würden auch nicht anstehen, einzelne zusammenfassende Abschnitte im Unterrichte direkt vorzulesen. Gibt der Lehrer des Deutschen auch lateinischen Unterricht, so läßt sich auch für Cäsar- und Tacituslektüre, wo die Schilderung germanischer Länder und Sitten vorkommt, eine Menge erklärenden Stoffes in dieser Altertumskunde finden. Der Anordnung des Stoffes nach zerfällt sie in zwei Hauptteile, die Darstellung der prähistorischen Zeit und in den historischen Zeitraum bis zum zunehmenden Vordringen der deutschen Stämme ins alternde Römerreich. Der prähistorische Abschnitt bietet außerordentlich klar durchdachte Bilder aus der Urzeit, geht dann auf die indogermanische Frage ein, die noch immer nicht einheitlich entschieden worden ist, obgleich in der Tat vieles dafür spricht, daß die Heimat der Indogermanen in Europa zu suchen sei, und behandelt dann die Urgermanen, die nach dem nördlichen Mitteleuropa als gesondertes völkisches Gemeinwesen vordringen, nach Ursprung und Kulturverhältnissen. In den nördlichen Sitzen bilden sie nun die Volksgemeinschaft der Germanen, die sich bereits eine sehr beachtenswerte Kultur nicht nur in technischer Hinsicht angeeignet haben müssen. Aus den Fundstücken, die uns in jene Zeit weisen, lassen sich einwandfreie Schlüsse auf ihre Fertigkeiten und ihre Gebräuche, insbesondere hinsichtlich der Totenbestattung, ziehen. Schon nähern wir uns der historischen Zeit. Die Darstellung ergeht sich zunächst eingehend über das Verhältnis und die Beziehungen zwischen Galliern und Germanen, verbreitet sich über das Vorrücken der Römer in Deutschland und behandelt dann die einzelnen germanischen Völkerschaften, die geschichtlich in die Erscheinung treten, sowie ihre Kultur. Gerade der Abschnitt über den historischen Zeitraum wird am meisten Material bieten, das unterrichtlich verwertet werden kann. Aber auch aus der Darstellung der prähistorischen Zeit läßt sich vieles Brauchbare entnehmen. Hat der Lehrer den Stoff durchgearbeitet, so wird sich ihm das, was er den Schülern bieten kann, von selbst aufdrängen. Die Hauptsache ist, daß er die deutsche Altertumskunde in ihren Grundzügen beherrscht, und dazu setzt ihn das vorliegende Werk in Stand. Die große Zahl Tafeln mit Abbildungen bieten ihm dabei verwendbares Anschauungsmaterial.

Emil Herr.

R. Helm, Griechischer Anfangskursus. Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener, besonders für Universitätskurse. 3. Auflage. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner 1912. 80 S. u. 5 Tabellen. 8°.

Wer das Übungsbuch von Helm sorgfältig durchsieht, wird es verstehen, daß er, wie er in der Vorrede versichert, bei vielen Studierenden gute Erfahrungen damit gemacht hat. Der Stoff ist zweckmäßig ausgewählt und angeordnet, die Erklärungen sind knapp und bestimmt. Aber diese Vorzüge machen es doch nicht überflüssig zu fragen, ob diese Art Einführung in jeder Hinsicht der Eigenart eines Anfangsunterrichts an Erwachsenen gerecht wird. Diese verlangen von der ersten Stunde an eine gehaltvollere Lektüre als Knaben; sie vertragen von vorneherein mehr syntaktische

Schwierigkeiten; sie vertragen (und verlangen wenigstens teilweise) eine sprachgeschichtliche Behandlung, die ja obenein beim Griechischen wesentlich leichter ist als beim Lateinischen. Und da scheint mir Xenophons Anabasis, so trefflich sie sich auch für Tertianer eignet, keine passende Lektüre für Studenten, am wenigsten das erste Buch mit seiner geisttötenden Aufzählung der erledigten Parasangen. Für die Wahl dieses Autors, zu dem S. 34—37 Präparationen gegeben werden, ist freilich nicht Helm verantwortlich, sondern, wie man aus der Vorrede erfährt, das Ministerium; aber warum hat das sich in dieser Sache nicht von Wilamowitz beraten lassen, dessen Einfluß man doch in den griechischen Lehrplänen für die Studienanstalten zu deren Bestem zu erkennen glaubt?

Wenn Wilamowitz vorschlug, auf dem Gymnasium gleich mit Homer zu beginnen, so wurden dagegen freilich auch von Schulmännern, die keineswegs knechtisch an der Gewohnheit kleben, Bedenken erhoben. Aber diese Bedenken fallen beim Unterricht von Erwachsenen weg. Wenigstens habe ich wiederholt erfahren, daß erwachsene Damen sich schnell in die homerische Sprache einarbeiten. Man könnte also mit dem neunten Buche der Odyssee, das nach Helms Plan auf das erste der Anabasis folgt, sofort beginnen. Zieht man aber doch für den Anfang Attisch vor, so wäre damit noch immer nicht Xenophon gegeben. Helm bietet in seinen Übungstücken eine Reihe hübscher Erzählungen, die zum Teil ja aus Herodot, zum größeren Teil aber aus attischen Schriftstellern entnommen, dabei alle so bearbeitet sind, daß sie der Einübung eines grammatischen Pensums dienen und keine erheblichen Schwierigkeiten enthalten. Diese Stücke könnte man den Studenten getrost unbearbeitet vorlegen, auch an Stelle der beiden ersten in Helms Übungsbuch, in denen er (offenbar sehr gegen seine Neigung) die in Elementarbüchern übliche moralische Weisheit bietet. In solchem Unterricht schadet es nichts, wenn in den ersten Stunden manches vorkommt, was wohl aus verwandten Erscheinungen erklärt, aber noch nicht im Zusammenhang durchgenommen und eingeprägt wird. Eine Sammlung von Bruchstücken hätte vor einem zusammenhängenden Werke immer noch den Vorteil, daß man die Schwierigkeiten steigern könnte und an den Anfang solche Stücke stellen, in denen leichte Formen überwiegen.

Dabei ließe sich im wesentlichen die von Helm beobachtete Reihenfolge beibehalten. Allerdings wäre es zweckmäßig, mit der O-Deklination statt mit der A-Deklination zu beginnen, wie das wohl auch im Schulunterricht jetzt meist geschieht. Daraus ergibt sich schon der Vorteil, daß sich der Genetiv der Substantiva mit A-Stamm von vorneherein aus der Analogie der O-Stämme erklärt. Auf einen Lehrer, der die Erscheinungen durch sprachgeschichtliche Erklärungen anschaulicher macht, hat ja Helm offenbar gerechnet. Vielleicht aber hätte er doch selbst an einigen Stellen ohne Raumverschwendung etwas mehr Winke in dieser Richtung geben können.[1]) Z. B. heißt es auf Tabelle I A 15: 'Die Wörter auf *-ις* (außer den auf der letzten Silbe betonten konsonantischen Stämmen wie *ἐλπίς*) und auf *-υς* haben im Akk. Sing. *ν* statt *α*.' Warum nicht lieber: 'Die Stämme auf *ι* und *υ* haben wie alle Vokalstämme im Akk. Sing. *ν*; dieser Analogie folgen die Substantiva auf *-ις* und *-υς* mit konsonantischem Stammauslaut, soweit sie nicht auf der letzten Silbe betont sind.' Und warum ist der Ausdruck '*tempora secunda*' beibehalten, wo es doch auch im Schulunterricht jetzt üblich ist, von schwacher und starker Tempusbildung zu reden? Die Konjugation auf *μι* könnte man getrost bindevokallose Konjugation nennen; Aoriste wie *ἔβην* würden dadurch ohne weiteres verständlich. Das Argument von *εἶχον* brauchte man nicht unregelmäßig zu nennen, sondern könnte sagen: Augment bei Verben mit abgefallenem konsonantischem Anlaut.

Ein Hinweis auf den Ursprung würde vielleicht an manchen Stellen auch das Verständnis der Vokabeln erleichtern. *ἐξελαύνω* ist kurz übersetzt: 'ich marschiere'. Warum nicht: 'treibe heraus (nämlich das Heer), ziehe'? Bei *ἄν* sind im Wörterver-

[1]) Denselben Wunsch haben wir bereits in bezug auf das lateinische Übungsbuch desselben Verfassers geäußert, das in diesen Jahrbüchern 1912 XXX 382 f. besprochen ist.

zeichnis S. 73 vier verschiedene Bedeutungen angegeben, aber nicht die Grundbedeutung, aus der sich alle erklären. Eine erwachsene Schülerin, der ich diese Grundbedeutung gesagt hatte, fand danach von selbst, wie sich der Grieche im bedingten irrealen Satze ausdrückt. Dabei half ihr die Kenntnis des Französischen. Solche Kenntnis anderer Fremdsprachen könnte vielleicht zuweilen durch kurze Bemerkungen verwertet werden. Denn Französisch und Englisch haben doch alle Studenten gelernt, die griechische Kurse mitmachen, die meisten wohl auch Lateinisch. Dagegen möchten wir empfehlen, seltener die deutsche Übersetzung einer griechischen Konstruktion anzugeben und lieber nur die Bedeutung zu bezeichnen. Z. B. steht S. 36 zu Anab. I 7 *προαισθόμενος*: 'Der folgende Akk. mit Ptcp. ist durch einen daß-Satz zu übersetzen.' I 8 zu *ἠξίου*: 'Der folgende Akk. mit Inf. ist durch einen daß-Satz zu übersetzen.' Ebenso in demselben Paragraphen zu *νομίζω*. Dann zu II 22: '*ὅτι daß* zur Bezeichnung der Aussage', nachdem inzwischen noch wiederholt Aussagen im Akk. mit Inf. vorgekommen sind. Anschaulicher würde es doch wohl heißen: 'Der Akk. mit Part. bezeichnet den Gegenstand der Wahrnehmung. Der Infinitiv (bei Wechsel des Subjekts mit Akkusativ) bezeichnet etwas Gedachtes oder Gesagtes. *ὅτι* dient zur Bezeichnung von Tatsachen.' Vielleicht hält Helm es für ausgeschlossen, daß sich Studenten durch seine Angaben zu mechanischer Übertragung verleiten lassen; und sicherlich werden ja er und andere Dozenten das Ihrige tun, sie vor dieser Gefahr zu bewahren. Indessen mag man sich das Niveau der Griechisch lernenden Realabiturienten noch so hoch vorstellen, so ist doch bei einem notgedrungen so schnell fortschreitenden Unterricht immer zu fürchten, daß sie sich statt wirklichen Verständnisses eine mechanische Fertigkeit aneignen; und jede Gelegenheit, dem entgegenzuwirken, müßte benutzt werden.

Friedrich Cauer.

VERSCHIEDENE WEGE ZUR STAATSBÜRGERLICHEN ERZIEHUNG

Die deutschen Regierungen haben nach jahrzehntelangem Widerstande dem Drängen der öffentlichen Meinung auf staatsbürgerliche Schulerziehung nachgegeben. Nur ein kleiner Staat hat es für gut befunden, den umgekehrten Weg einzuschlagen. In diesem bestand nämlich schon vor mehr als 15 Jahren in den dortigen Bürgerschulen die 'Lebenskunde' — so nannte man es damals — als besonderes Lehrfach. Aber vor nunmehr sieben Jahren hat man den bürgerkundlichen Unterricht aufgegeben. Also zu einer Zeit, als man anfing, im übrigen Deutschland die Notwendigkeit dieses Unterrichtes zu begreifen, da schaffte man ihn hier ab. Während also die offiziellen Widerstände erloschen sind, tauchen im Lager der Freunde staatsbürgerlicher Erziehung mannigfaltige Hemmungen auf. Es ist ja eine bekannte Tatsache, daß, wenn drei Deutsche ihre Gedanken über wichtige Dinge austauschen, sie mindestens vier verschiedene Meinungen haben. Aber nicht nur das, sondern jeder glaubt auch, die allein richtige zu haben, jeder ist davon überzeugt, daß nur er den rechten Weg zur Erreichung des Zieles eingeschlagen hat, während alle übrigen Irrwege gehen. Oft kommt es nur auf einen Streit um Worte heraus. So erklärt der eine die Bezeichnung 'Lebenskunde', der andere 'Gesellschaftskunde', einer dritter 'Bürgerkunde' oder 'Vaterlandskunde' für die einzig passende. Tiefer aber liegen die Gegensätze, wenn man auf die Grundlagen zu sprechen kommt, auf welche die staatsbürgerliche Erziehung aufgebaut werden soll. Da wird von einer Seite eine strengnationale Grundlage verlangt, von der andern eine mehr weltbürgerliche; der eine geht von ausgesprochen kirchlichen, der andere von rein ethischen, vielleicht gar ausschließlich altruistischen, ein dritter nur von naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten aus. Der eine tritt für eingehende staatsbürgerliche Belehrungen ein, während der andere diese gering achtet und alles allein von staatsbürgerlicher Erziehung erwartet.

Anstatt sich nun zu freuen, daß man von den verschiedensten Ausgangspunkten zu demselben Ergebnis kommt, bekämpft man einander und verspritzt unendlich viel Tinte gegen seine eigenen Mitstreiter. Und wer hat den Vorteil? Doch nur die ge-

meinsamen Gegner, einerseits die Gleichgültigkeit auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens und andrerseits die Selbstsucht der einzelnen, und was noch viel schlimmer ist, ganzer Klassen und Interessengruppen.

Indessen hat der Umstand, daß man von verschiedenen Gesichtspunkten aus zu der Forderung staatsbürgerlicher Erziehung gekommen ist, die ganze Behandlung des Problems vertieft. Es handelt sich jetzt nicht mehr um eine rein unterrichtstechnische, sondern um eine Kulturfrage. Die Aufgabe lautet nicht mehr: Was hat man in diesem oder jenem Unterrichtsfach aus der Verfassung und Verwaltung des Staates durchzunehmen? sondern vielmehr: Wie ist die ganze Erziehung in den Dienst des modernen Staatsvolkes zu stellen? Es handelt sich darum, den Staatsgedanken, also das Aufgehen des einzelnen in die Allgemeinheit in den Mittelpunkt der ganzen Erziehung zu stellen.

Handelt es sich hier aber um eine allgemeine Kulturfrage, so ist der Forschung keine bestimmte Grenzlinie gezogen. Man kann niemals sagen: hier fängt das Gebiet der staatsbürgerlichen Erziehung an, das und das aber gehört nicht mehr dazu. Im Gegenteil muß man sich immer fragen: sollte nicht auch diese oder jene Erscheinung, die auf ihren Zusammenhang mit dem Problem noch nicht geprüft ist, für dieses von Bedeutung sein?

Wenn man die erwähnten Verschiedenheiten in den Grundlagen, auf welche man die staatsbürgerliche Erziehung gestellt wissen will, oberflächlich betrachtet, so glaubt man zunächst, daß sie auf rein persönlichen, individuellen Sonderauffassungen beruhen. Wenn man sich aber die einzelnen deutschen Länder mit ihrer ganz verschiedenartigen Bevölkerung ansieht[1]), so findet man, daß sich hier häufig so starke landschaftliche, kulturelle, soziale und konfessionelle Unterschiede zeigen, daß eine einheitliche Behandlung des Stoffes ausgeschlossen erscheint. Gegeben ist auch hier, wie bei jeder Erziehung, zweierlei, das Ziel, und derjenige, welcher erzogen werden soll. Gefragt wird — um im mathematischen Bilde zu bleiben —: Wie kann der Erzieher dieses Ziel am besten in den Anschauungskreis des Zöglings bringen? Daraus ergeben sich auch für die staatsbürgerliche Erziehung die verschiedensten Wege. Der stramme Altpreuße, dem die militärische Zucht durch Vererbung seit Jahrhunderten in Fleisch und Blut übergegangen ist, verlangt ganz andere Gesichtspunkte als etwa der militärungewohnte Hamburger, der durch die Kirche in strengem Autoritätsglauben erzogene Oberbayer wieder andere als ein freireligiöser Bremer, der Industriearbeiter der Großstadt andere als der Handwerker der Kleinstadt, der Gelehrte andere als der schlichte Ackersmann. Selbst in der kleinen Schweiz sind die Wege in dem katholischen Schwyz andere, als in dem reformierten Genf, in dem mehr internationalen Zürich andere, als in dem nationalen Bern.

Anstatt sich also zu bekämpfen, sollten die Freunde staatsbürgerlicher Erziehung es verstehen, daß man in den einzelnen Teilen unseres Vaterlandes dies Problem auf dem der landschaftlichen, kulturellen, sozialen und konfessionellen Eigenart der Bevölkerung angepaßten Wege lösen muß.

Adolf Hedler.

[1]) Ich habe hierzu Gelegenheit gehabt, da ich im Auftrage der Hamburger Regierung eine dreimonatliche Reise durch Preußen, Sachsen, Bayern, Österreich und die Schweiz gemacht habe, um die Einrichtungen und Bestrebungen auf dem Gebiete staatsbürgerlicher Belehrung und Erziehung zu studieren.

(2 Februar 1914)

DIE ERGEBNISSE MODERNER JUGENDPSYCHOLOGIE UND DIE GESTALTUNG DES EVANGELISCHEN RELIGIONS-UNTERRICHTS

Der im Frühling zu München zusammentretenden Konferenz der akademisch gebildeten Religionslehrer Deutschlands zum Geleit

Von Robert Neumann

Johannes Dreyer hat in seinem Aufsatz: 'Religionspsychologie und Religionsunterricht' (in diesen Jahrbb. 1913, Heft 4)ein Werk besprochen, dem auf religionspädagogischem Gebiet eine große Bedeutung zuerkannt werden muß, Richerts Handbuch für den Religionsunterricht erwachsener Schüler. In kurzen, klaren Umrissen hat er ein Bild von dem reichen Material, das in diesem Werk verarbeitet ist, gegeben und im Anschluß an Richerts Anschauung von der Religion als einer wesentlichen Funktion des Menschengeistes die wissenschaftlichen, erzieherischen und religiösen Aufgaben des Religionsunterrichts herausgestellt. Wenn es im Hinblick auf die Konferenz akademisch gebildeter Religionslehrer, die im Frühjahr in München zusammentreten wird, angebracht erscheint, noch einmal auf dieses Werk und diesen Gegenstand zurückzukommen, so soll nicht etwa in einem zweiten Referat ein anderer Standpunkt zur Geltung gebracht, sondern es sollen unter Zugrundelegung des ersten Aufsatzes einige Gesichtspunkte schärfer betont werden, die einen Wandel in der Methodik des Religionsunterrichts zu bedingen scheinen; auch muß es den Versuch lohnen, Richerts Darlegungen dem Unterricht der Unter- und Mittelstufe nutzbringend zu machen.

Zunächst das erkenntniskritische Gebiet! Richert weist wiederholt darauf hin, daß der Kritizismus in der neueren Philosophie eine Erweiterung und Vertiefung erfahren hat, daß neben der Welt des Verstandes die Welt des Gemütes ebenbürtig dasteht, dem das Reich der Werte zufällt. Zu den Wertproblemen gehören auch die Probleme der Weltanschauung, wissenschaftliche Forschung und Wertprobleme dürfen nicht durcheinandergebracht werden; ein wissenschaftliches Urteil macht noch nichts über die Gültigkeit eines Werturteils aus. Solche Anschauungen, welche sich unter dem Einfluß der psychologischen Forschungen durchgesetzt haben, müssen auch einen Wandel in der Auffassung von Religion und Religionsunterricht herbeiführen, denn auch die Religion fällt in das Gebiet der Wertprobleme, und der Religionsunterricht ist Erziehung zu religiösen Werturteilen. —

Wenn dieses die Stellung der Wissenschaft zur Religion ist, wie weit ist dann von ihr noch die fast allgemein übliche Auffassung von der Religion, die

dem Religionsunterricht zugrunde liegt, entfernt, und welche Nachteile entstehen nicht aus einer unklaren religionsphilosophischen und religionspsychologischen Orientierung für die Erziehung? Es erscheint da wohl angebracht, wie es ja auch Richert in einem Aufsatz (Sokrates 1913, Heft 4/5) getan hat, schärfer auf die Mängel des heutigen Religionsunterrichts und der amtlichen Lehrpläne, nach denen er erteilt wird, hinzuweisen.

Die Anschauung, die bis in die letzten Dezennien des XIX. Jahrh. herrschend war, kennt das Christentum nur als ein vollständiges System einer Weltanschauung, unter deren Herrschaft die Menschheit das Heil finden soll. Das gilt für das Zeitalter der Orthodoxie und auch für das Zeitalter der Aufklärung, die in diesem Punkte sich von der Orthodoxie nicht unterschied. Einzelne Stimmen stellten sich zwar in Gegensatz zu dieser Anschauung. Kant schildert in seiner 'Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft' den Aufbau persönlichen Lebens auf dem Grundsatz sittlicher Autonomie, er hat ein tiefes Verständnis für das Wesen des protestantischen Glaubens und der Überwindung des Radikal-Bösen durch die Wiedergeburt. Ebenso wenden sich die Klassiker und auch Schleiermacher von einem System des Glaubens ab, sie erkennen den Wert des Glaubens und sein Wesen als den persönlichsten Besitz des Menschen. Aber solche Stimmen bleiben vereinzelt. Die Kirche bleibt dabei, das Christentum als ein geschlossenes System einer Weltanschauung darzustellen, und unter der Herrschaft der Hegelschen Philosophie, die auf allen Gebieten zu Systembildungen führte, wurde sie in ihrem Streben bestärkt. Als solch ein System will das Christentum im großen und ganzen auch noch heute von den theologischen Vertretern angesehen werden und führt einen beständigen Kampf mit Meinungen und Glaubensanschauungen, die ihm im eigenen Lager und von außen her entgegentreten.

Als solch ein Lehrsystem erscheint das Christentum auch in den amtlichen Lehrplänen. Freilich, auf den ersten Blick tritt dies nicht hervor; sie scheinen lediglich pädagogischen Erfahrungen und Erwägungen ihre Entstehung zu verdanken. Wer aber durch den Unterricht zu ihnen in nähere Beziehung tritt, wird sich ihrer Mängel wohl bewußt, und wer sie als Theologe prüft, erkennt bald den Quell derselben. Die Lehrpläne sind im letzten Grunde nicht mit Rücksicht auf den Entwicklungsgang der Jugend entworfen, sie verdanken ihren Ursprung in erster Linie einem theologischen Gesichtspunkte, nach dem die Stoffe ausgewählt, ja von dem aus sie gewertet und an den Schüler herangebracht werden sollen: es ist der Standpunkt der unter dem Einfluß der Hegelschen Philosophie entstandenen Erlanger Schule, der uns in den Lehrplänen entgegentritt, und Hofmanns Schriftbeweis ist es, der für sie die Richtlinien abgegeben hat. Daraus erklären sich die Einseitigkeiten der Lehrpläne, für die eigentlich Bibel und Katechismus alles bedeuten; ja noch enger kann der Standpunkt gekennzeichnet werden: der Grundgehalt des Christentums liegt im Katechismus vor uns, die Erklärung und Auffassung der Schrift wird auf ihn hin angelegt. 'Eben darin soll der Schriftbeweis bestehen, daß das Ganze 'der biblischen Geschichte und Lehre in der systematischen Entwicklung des

'Tatbestandes, welcher uns zu Christen macht, seine richtige Stelle erhalte; 'nicht einzelne dogmatische Sätze sollen durch einzelne Bibelstellen bewiesen 'werden, sondern das Ganze der biblischen Offenbarungsgeschichte von der 'Schöpfung bis zur Weltvollendung soll unter dem Gesichtspunkt notwendiger 'Voraussetzungen und Folgerungen aus unserem erfahrungsmäßigen Christen-'tum begriffen werden. — Im Grunde genommen ist dieser Schriftbeweis das 'supranaturalistische Seitenstück zur Hegelschen Philosophie der Geschichte; 'beiderseits dasselbe Verfahren einer Deduktion der Geschichte aus apriorischen 'Ideen, beiderseits dieselbe Beziehung geschichtlicher Vorgänge auf transzenden-'tale Verhältnisse.' Diese Worte[1]) erklären die Struktur der Lehrpläne; ihr Schwerpunkt liegt in der Idee des Reiches Gottes. Aber diese Idee findet ihre Beschränkung auf die Erlösung; diese Heilstat Gottes soll in ihrer Bedeutung für die Seele im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Daher die geringe Betonung der Kirchengeschichte gegenüber der Bibelkunde und das Zurücktreten religionsphilosophischer Grundfragen.

Daß diese Anschauung von den Lehrplänen die richtige ist, beweisen die Lehrbücher, die den amtlichen Forderungen entsprechen. Auch sie bieten einen Aufriß der Heilsgeschichte d. h. sie sehen in der Bibel ein Ganzes, eine Entwicklung auf das in der Person Jesu der Menschheit geoffenbarte Heil hin. Daß hierbei auf die Ergebnisse der Bibelforschung nicht genügend Rücksicht genommen werden kann, liegt auf der Hand. Besonders kann sich frommer Eifer in dem Zusammentragen messianischer Stellen nicht genug tun; bis auf die Jungfrauengeburt muß im Alten Testament die Erscheinung des Messias voraus verkündigt sein. In dem Bestreben, die Bibelkritik aus dem Unterricht fernzuhalten, werden die evangelischen Berichte in vollem Umfange als Geschichtsurkunden betrachtet; die Widersprüche zwischen ihnen werden durch eine künstliche Harmonisierung ausgeglichen. Die Bedenken des Verstandes gegen die Wunder sucht theologische Schulweisheit zu beseitigen. Dem Gange der Bibelbesprechungen sind kurze Auslegungen beigegeben als Ergebnisse, zu denen eine 'richtige' Erklärung gelangen muß.

Für die oberen Klassen bieten die Lehrbücher gemeinhin in knapper Form ein System der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, in der nicht die religiös-ethischen Grundfragen der christlichen Religion behandelt werden, sondern die wichtigsten Abschnitte einer protestantischen Dogmatik in einem Aufbau, wie man ihn in theologischen Kompendien findet. Auch hier begegnen wir einem ausgesprochen konfessionellen Standpunkt, den selbst positive Vertreter der heutigen theologischen Wissenschaft nicht mehr teilen. Noch wird z. B. die Jungfrauengeburt als wesentlicher Bestandteil des Christentums hingestellt und die Auferstehung Jesu als historisch verbürgtes Faktum, während Geistliche in autoritativer Stellung vor der Gemeinde zu diesen Fragen einen freieren Standpunkt einnehmen. Auch hier das Bild: das Christentum ein System von Lehren, die auf Autorität hin angenommen werden sollen.

---

[1]) Pfleiderer, Entwicklung der prot. Theologie S. 178.

Das ist die Methode, gegen die Richert die harten Worte spricht[1]): 'Das 'Verwüstende . . . liegt darin, daß Glaubenssätze, die als Resultate christlicher 'Gewißheit ihren Sinn haben, da, wo diese Gewißheit noch nicht vorhanden ist, 'bloß auf Autorität hin geglaubt werden sollen . . . Da wird der Wert des 'Glaubens in dem Entschluß gesehen, gegen die Lehren nichts sagen zu sollen.' Und auch Natorp weist auf den Fehler hin, indem er auch im Religionsunterricht das Grundgesetz aller Bildung gewahrt wissen will: 'Bildung beruht allein 'auf Selbständigkeit, die durch die Mitteilung des Erziehenden nur entbunden, 'gegen hemmende oder lenkende Einflüsse geschützt und in ihrer natürlichen 'Bahn gehalten werden soll.'[2]) Mag eine religiöse Wahrheit als Bestandteil christlicher Welt- und Lebensanschauung noch so wichtig erscheinen, ist die Empfänglichkeit, die Reife für sie noch nicht vorhanden, dann muß sich der Unterricht bescheiden. Die Schule dient nur der Vorbereitung, gewährt keine abgeschlossene Bildung und muß daher auch von jedem System absehen.

In der Darbietung des Christentums als eines Systemes liegen aber noch andere Gefahren: Da in der Schule dem Schüler durch die Antike, den deutschen Unterricht, die Biologie gleichfalls Weltanschauungsprobleme vermittelt werden, auch durch Lektüre und Umgang außerhalb der Schule mannigfache Einflüsse an die Jugend herantreten, so muß solch ein System, das mit dem Anspruch absoluter Wahrheit auftritt, die Schüler beständig in innere Konflikte bringen, die meistens auf Kosten der Religion gelöst werden. Nur gründliche Klarheit über die Funktionen des menschlichen Geistes kann solch einer Gefahr vorbeugen, nur wenn der Schüler die verschiedenen Wissensgebiete, die sich auf Kausalität und Zweck aufbauen, auseinanderhält, wird ihm der Weg zum Verständnis der Bedeutung religiöser Wahrheiten geöffnet bleiben.

Die Vermischung von Weltanschauung und Wissenschaft ist von jeher eingetreten, sobald die Theologie ein System des christlichen Glaubens aufzustellen unternahm. Die Anfänge dazu finden wir schon bei Paulus, und Augustin und Thomas haben diesem System seine Vollendung gegeben. Die Folge war die Trennung von Kirche und Welt, eine Trennung, die auch in der evangelischen Kirche noch nicht vollständig überwunden ist. Goethe, Schiller, Fichte, ja selbst der Theologe und Prediger Herder standen außerhalb des kirchlichen Glaubenssystems; Goethe nennt sich einen dezidierten Nichtchristen, Schiller erklärt, daß er sich aus Religion zu keiner Religion bekenne, Fichte wurde wegen seines Atheismus der Professur entsetzt, Herder der gleichen Schuld bezichtigt, und alle diese Männer sind in tiefster Seele religiös, theozentrische Naturen, die wir als Zeugen für den Wahrheitswert der christlichen Religion auch in der Schule anführen können und müssen. Und ein ähnliches gilt von den Klassikern der Alten, die nicht bloß ihre Stellung im Vorhofe der Religion haben, die, wie die Forschung mehr und mehr zeigt, mit ihren Ideen dazu beigetragen haben, das Christentum in seiner Absolutheit zu begründen.

[1]) Handbuch S. 79; angeführt von Dreyer a. a. O. S. 191 f.

[2]) Stimmen zur Reform des Religionsunterrichtes, herausgegeben von Rein, II 7.

Das Christentum, als System dargeboten, macht die Erfüllung der Aufgaben, die der Religion als wesentlicher Funktion des Menschengeistes zukommen, unmöglich; solch ein Unterricht führt zu einer Isolierung der Religion, so daß diese schließlich, statt im Mittelpunkte des geistigen Lebens zu stehen, als ein Fremdkörper in der Schule empfunden werden kann, dessen Beseitigung von mancher Seite angestrebt wird. Etwas von der Tiefe und Weite eines Herder muß die religiöse Unterweisung in der Schule annehmen, der schon die Religion als Funktion des menschlichen Geistes erkannt hat, wenn er sagt:

Der Himmelstropfen ist das Evangelium,
Der Himmelsregen ist das weite Christentum,
Es ist mit seiner stillen Pracht,
Wozu es wird, wozu man's macht.

In dem Bestreben, dem Schüler ein möglichst geschlossenes Bild seiner Religion zu bieten, werden die Verfasser der Lehrbücher auch durch das Ziel geleitet, dem nach den Lehrplänen der Unterricht zustreben soll. Der Unterricht soll 'die Schüler durch Erziehung in Gottes Wort zu charaktervollen 'christlichen Persönlichkeiten heranbilden, die sich befähigt erweisen, dereinst 'durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung 'am kirchlichen Gemeindeleben einen ihrer Lebensstellung entsprechenden heil-'samen Einfluß innerhalb unseres Volkslebens auszuüben'. Daß dieses Ziel nicht erreicht wird, dafür sind ein Beweis die Schüler, die alljährlich die höhere Lehranstalt mit dem Zeugnis der Reife verlassen. Nicht die Schule, sondern das Leben bildet Charaktere. Starbuck[1]) nimmt den Abschluß der jugendlichen Entwicklung mit dem 25., 26. Jahre an, und Richert stimmt dieser Beobachtung unter Berufung auf eine Reihe von Zeugnissen anderer Fachautoritäten zu: 'Die Wiederaufbauperiode, die für das religiöse Leben ebenso regelmäßig 'wie für andere Ausschnitte des Geisteslebens eintritt, liegt jedenfalls jenseits 'der Schulzeit ... Man darf dem Unterricht nicht Aufgaben stellen, die erst 'das Leben erfüllen kann. Und gerade der protestantische Unterricht darf vor 'lauter Betriebsamkeit die evangelische Grundthese über die Gnade, die den 'Glauben wirkt, nicht vergessen.' In dieser Betriebsamkeit übersieht man die Profanierung, die darin liegt, daß man seelische Erfahrungen, deren die Menschheit auf den Höhen ihrer Entwicklung gewürdigt ist, zu Gemeinwahrheiten herabsetzt, die den Schülern durch die Kunstfertigkeit einer Dialektik andemonstriert werden sollen.

Richert weist auf den Ursprung dieser intellektuaistischen Verflachung hin: 'Die Fehlerquelle ist der alle Erfahrung verlassende Vorstellungsmechanis-'mus Herbarts', und damit hat er den Finger auf eine wunde, recht bedenkliche Stelle unserer Didaktik gelegt. Herbarts Psychologie, der unsere Pädagogik ihren wissenschaftlichen Aufbau verdankt, hat in der Tat mit ihrem geschlossenen System den Fortschritt der Methode gehemmt. Die Grundlage alles bewußten seelischen Lebens, die Vorstellung, hat nicht in der Vertiefung,

[1]) E. D. Starbuck, Religionspsychologie, übers. von Verbrodt u. Beta (1909), S. 300 ff.

wie neuere psychologische Forschungen sie ihr gegeben haben, Beachtung und Verwendung gefunden, sie wurde zu oberflächlich, rein intellektuell aufgefaßt; ebenso erging es der Apperzeption und Assoziation. So hat sich unter der Herrschaft dieser einst so fruchtbringenden Psychologie ein dogmatischer Intellektualismus herausgebildet, der allmählich verflachend auf Unterricht und Erziehung wirken mußte. Die Seele wurde immer mehr zu einem Gefäß, das die Schule mit Wissensstoff auszufüllen hat.

Zur Erkenntnis dieses Fehlers ist die Psychologie durch Schopenhauers Willensphilosophie gekommen; zum Bewußtsein der Gefahr aber, die der Erziehung droht, wohl erst, als Nietzsche seine Brandraketen gegen alles Althergebrachte in Wissen und Leben schleuderte, das die Persönlichkeit im freien Streben eindämmt, und diese zu innerer Freiheit aufrief unter Hinweis auf Lebensziele, die in schroffem Gegensatz zu dem standen, was Brauch und Sitte dem Menschen als Norm hingestellt hatte. Jetzt besann man sich auf die Lebenswerte, die oft genug in schulgerecht aufgebauten Systemen, ehrwürdig durch die Patina des Alters, wirkungslos geruht hatten, man holte sie hervor wie alte edle Waffen aus der Rüstkammer, suchte sie frei von Staub und Rost zu machen und scharf zum Kampf gegen die Feinde, die sich erhoben. Die Seele war nicht mehr das Gefäß, das mit Wissen ausgefüllt werden sollte, sie war eine Kraft, ausgestattet mit bewußten und noch mehr unbewußten Trieben, die der Erweckung und Entwicklung harren, und dem Werke der Erziehung mußte die Aufgabe zufallen, die erwachenden Triebe unter ihre Leitung und Zügelung zu nehmen.

Es ist das große Verdienst Wundts, diese Psychologie, die sich auf der Grundlage des Voluntarismus aufbaut, zur Ausbildung und Entwicklung gebracht zu haben; er machte die Methode der Erfahrungswissenschaften der Psychologie dienstbar und stiftete den Bund zwischen Psychologie, Physiologie und Biologie, hob die Psychologie heraus aus dem unsicheren Gebiete der Spekulation; und wenn die Amerikaner James und Starbuck[1]) so wertvolle Ergebnisse für das Gebiet der Religionspsychologie erzielt haben, so ist es doch die deutsche Wissenschaft, die ihnen die Anregungen zu ihren Untersuchungen gegeben hat. Wundt hat auch in dem Christentum den Willen als das Grundmotiv erkannt: ‘So betätigt sich in ihm ein lebendiges Bewußtsein der Persön‘lichkeit und ihres im Fühlen und Wollen zum unmittelbaren Ausdruck kom‘menden selbständigen Daseins. Das höchste Gut ist ihm nicht die Tugend der ‘Erkenntnis, sondern die des Gemütes, die Liebe, die es in unendlicher Stei‘gerung auf die Gottheit und, gesteigert und vermenschlicht zugleich, auf den ‘Erlöser überträgt.’[2])

Erst wenn man diesen psychologischen Standpunkt sich zu eigen macht, wird man es verstehen, weshalb Richert dem Werke Starbucks eine so große Bedeutung für die Religionspädagogik beimißt, einem Werke, das uns nicht

[1]) Die Titel ihrer Schriften s. bei Dreyer, in diesen Jahrbüchern 1913 XXXII 191.
[2]) Brandl, Völkerpsychologie II 3 S. 720.

nur wegen seiner statistischen Technik, sondern auch wegen seiner Betonung der Bekehrung fremd genug anmutet. Aber das ist gerade die Schuld des protestantischen Intellektualismus, daß er ein Moment aus der Religion ausgeschaltet hat, das nach dem Stifter der Religion und seiner Apostel im Mittelpunkte stehen sollte. ‘Es ist einmal Tatsache, daß Bekehrung und Heiligung, ein ‘Problemkomplex der von der Theologie theoretisch vernachlässigt ist, im Mit‘telpunkte aller christlichen Theologie steht.’[1]) Der Stifter des Christentums fängt seine Predigt an mit μετανοεῖτε, und auf eine Sinnesänderung und Befestigung des Sinnes in der evangelischen Wahrheit läuft alle Erziehung hinaus. Starbuck will festgestellt haben, daß bei der religiösen Entwicklung sich in der Jugend ein Übergang von egozentrischen und egoistischen zu theozentrischen und altruistischen Motiven vollzieht; und daß solch ein Wandel im Bewußtsein der Jugend nicht ohne innere Kämpfe, die bis zu schweren seelischen Erschütterungen führen, vor sich geht, ist jedem Jugenderzieher bekannt. Die neuere Theologie wendet dieser inneren Wandlung ihre besondere Aufmerksamkeit zu, namentlich Herrmann und Troeltsch. Das Wunder, das nach Troeltsch zu dem Wesen der Religion gehört, besteht in der Umwandlung der ganzen Lebensanschauung der Menschen. ‘Das ist das Wunder der Religion, ohne das ‘diese nie besteht, solange sie ihre Kraft im Leben bewahrt ... Das Wunder ‘der Bekehrung ist das Zentralwunder, die Vergewisserung einer von dem Träger ‘der Offenbarung ausgehenden Kraft. Es ist das eigentliche, wesentliche Wunder, ‘das von jedermann erlebt werden kann und seinerseits erst die Voraussetzung ‘des Glaubens an weitere Wunder der Vergangenheit und äußere Naturwunder ‘bildet.’[2])

So weit die Begründung für eine Neugestaltung des Religionsunterrichts erwachsener Schüler. Die Angriffe, welche die Ausführungen enthalten, sind Folgerungen aus den Fortschritten der Theologie, insbesondere der Religionsphilosophie und Religionspsychologie. Aus diesen ergibt sich auch die Forderung neuer Lehrpläne. Die bisherigen spiegeln ein theologisches Bild wider, das dem heutigen Stande der Wissenschaft gegenüber veraltet erscheint. Der Religionsunterricht hat sich, wie es Dreyer ausführt, dem übrigen wissenschaftlichen Unterricht organisch einzuordnen und muß sich auch in der Methode, was die Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit anbetrifft, den anderen Gegenständen anpassen. Er wird daher davon absehen müssen, fertige Urteile als Wahrheiten zu überliefern, sondern stets darauf hinzielen, daß diese unter der Benutzung von Quellen erarbeitet werden.

Unter den Quellen müssen auf der Oberstufe im Gegensatz zu den jetzigen Lehrplänen auch das Alte Testament und die synoptischen Berichte Berücksichtigung finden. Es ist nicht möglich, daß die Ideenwelt des Alten Testamentes, die für die Welt- und Menschheitskultur von so großer Bedeutung gewesen ist, im Unterricht der Oberstufe nicht mehr zur Geltung kommt;

---

[1]) Verbrodt, Vorwort zu Starbuck, S. XVIII.

[2]) Philosophie im Beginn des XX. Jahrhunderts. Tröltsch, Religionsphilosophie S. 475.

ebenso müssen in einer Zeit, die einen so hoch entwickelten Wirklichkeitsinn hat, die ältesten und treuesten Urkunden über die Entstehung und das Wesen des Christentums in ihrer Wichtigkeit gewürdigt werden.

Dagegen nimmt die Behandlung des apostolischen Zeitalters einen zu großen Raum im Unterricht ein. Hier kann eine Kürzung ohne Schaden für die Sache eintreten. Die Apostelgeschichte bietet einen geeigneten Lektürestoff für die Mittelstufe und muß dieser zugewiesen werden; ferner ist es auch nicht empfehlenswert, das Johannes-Evangelium und die apostolischen Briefe in dem Umfange, wie es gemeinhin geschieht, in der Klasse zu lesen. Ihre zusammenhängende Besprechung erfordert ein gereifteres Verständnis, als wir es bei Schülern voraussetzen können; für die Schule kann nur eine Auswahl von Abschnitten in Betracht kommen, und diese hat mit Rücksicht auf den Erfahrungs- und Interessenkreis der Schüler zu erfolgen.

Durch diese Einschränkung wird Zeit für die so notwendige Erweiterung der Kirchengeschichte gewonnen, die wenigstens ein ganzes Jahr hindurch den Gegenstand des Unterrichts bilden muß. Aber bei der Behandlung der Kirchengeschichte wird in der Methode ein völliger Wandel eintreten müssen; der Religionsunterricht hat auch hier seine Aufgabe, Erziehung zu religiösen Werturteilen, vollauf zu erfüllen. Dieses wird nie geschehen, wenn der Schüler an der Hand eines Leitfadens den Gang der Geschichte vorgeführt bekommt und ihm fertige Urteile übermittelt werden. Der Schüler ist unmittelbar zu den Männern, die auf die Geschichte und die Entwicklung der Kirche Einfluß gehabt haben, in Beziehung zu setzen, es sind die Quellen im Unterricht zu benutzen. Und das ist heute sehr leicht möglich, wo verschiedene Verlagsanstalten sich darum bemühen, die wichtigsten Zeugen des Christentums mit ihren Äußerungen weiteren Kreisen in volkstümlichen Ausgaben zugänglich zu machen. Auch stehen dem Unterrichte schon gute Quellensammlungen zur Verfügung. Man soll nicht einwenden, daß bei solchem Unterricht auf Vollständigkeit verzichtet werden muß. Auf diese kommt es überhaupt in der Schule nicht an; in der Erziehung zum Urteil liegt das Wesentliche, an der Fähigkeit zu urteilen erkennt man die Reife, nicht an der Menge des dem Gedächtnis einverleibten Wissensstoffes.

Ein halbes Jahr muß der Glaubenslehre zufallen, doch ist gerade bei dieser das Gegenwartsinteresse zu betonen. Es ist der während der Schulzeit gewonnene Erfahrungsschatz zu sichten und zu festen Begriffsgebilden zu erheben, die Klarheit und Ordnung in die Vorstellungswelt des Schülers bringen sollen. Namentlich sind auch die Fragen zu berücksichtigen, denen die Schüler, angeregt durch äußere Einflüsse, ihr besonderes Interesse zuwenden.

In solcher Gestalt könnte der Unterricht auf der Oberstufe den Forderungen genügen, welche die Religionspsychologie erhebt.

Für diese Darlegungen, die auf den mehrfach angeführten Aufsatz Dreyers Bezug nehmen, war die Beschränkung auf den Unterricht der Oberstufe gegeben; doch kündigte schon die Einleitung an, daß ich den Versuch machen wollte, die Ergebnisse der Religionspsychologie auch für den Unterricht der

Unter- und Mittelstufe zu verwerten. Dieser Absicht diente schon die Prüfung der amtlichen Lehrpläne; denn der Vorwurf, daß sie ein dogmatisch gerichtetes Christentum an den Schüler heranbringen, trifft vornehmlich die den Unter- und Mittelklassen zugewiesenen Lehraufgaben. Gegen dieses dogmatisch bestimmte Christentum richten sich auch die mannigfaltigen Reformvorschläge, in denen wir nicht bloß Meinungen einer kirchlich freieren Richtung, sondern auch sehr beachtenswerte Ratschläge zu sehen haben, entsprungen einem tiefen Verständnis für Wesen und Zwecke der Schule und für die Wahrheit der christlichen Religion.

Zunächst muß schon an den Lehrplänen die allzu äußerliche Zuteilung der Stoffe auffallen: VI Altes Testament, V Neues Testament, IV beides mit erweiterter und vertiefter Wiederholung. U III Altes Testament, O III Neues Testament, U II beides erweitert und vertieft. Ähnlich verhält es sich mit dem Katechismus: VI erstes Hauptstück, V zweites, IV drittes, U III viertes und fünftes, O III und U II Wiederholung des ganzen Katechismus und Vertiefung. Die Kirchengeschichte findet nur in der O III mit der Reformationsgeschichte im Anschluß an das Leben Luthers Berücksichtigung.

Eine solche Verteilung des Lehrstoffes mit dieser beständigen 'Wiederholung und Vertiefung', für die das Bild der konzentrischen Kreise üblich geworden ist, muß zu einer geistigen Ermüdung führen, die auf den Unterricht lähmend wirkt. Aber die Lehrpläne kranken auch an einem methodischen Fehler: Sie reißen Erfahrung und Lehre auseinander. Katechismus, Spruch und Lied müssen sich jedoch mit der biblischen Geschichte organisch verbinden; in der biblischen Erzählung wird ja dem Schüler die Erweiterung seines religiösen Erfahrungslebens geboten, die in der Katechismuslehre und dem Bibelspruch ihre feste Form erhalten soll. Das ist ja eben der Vorwurf, den psychologisch erfahrene Männer dem Unterricht machen, daß er Lehren den Schülern bietet, für die in ihrem Erfahrungskreis eine Anknüpfung nicht vorhanden ist. Daß der Katechismus, die nun einmal gegebene Kinderlehre der protestantischen Kirche, im Unterricht eine wichtige Stelle behält, dafür wird wohl jede besonnene Reform eintreten; aber gegen diese äußere Zuteilung der Hauptstücke, gegen eine äußere, rein gedächtnismäßige Aneignung der Lehren wenden sich alle Reformvorschläge. Sie sehen in diesem Verfahren eine psychologische Unmöglichkeit, mit der im Interesse der Erziehung und auch der Religion gebrochen werden muß.

Dabei verleiten die Lehrpläne zu dem auch von Dreyer gerügten Fehler des Historizismus. Es werden Erzählungen oft genug nur aus dem Grunde besprochen, weil sie eben zum Rahmen der Heiligen Geschichte gehören, für die doch in der Seele des Jungen kein Interesse geweckt werden kann, bei denen auf die Grundforderung jeder Bildung, die Mittätigkeit des Geistes, von vornherein verzichtet werden muß. Der Unterricht aber will der Gegenwart und der Zukunft des Schülers dienen; die Kenntnis der Vergangenheit an sich hat für die Erziehung keinen Wert. Religionsunterricht ist Erziehung zu religiösen Werturteilen. Was nicht dazu dienen kann, in dem Schüler die Kraft und Fähig-

keit des sittlich religiösen Urteils zu stärken und zu läutern, das ist aus dem Lehrstoff auszuscheiden.

Wenn aber der Unterricht der Gegenwart und Zukunft dienen will, weshalb, so müssen wir fragen, hat die Gegenwart in den Lehrplänen der Unter- und Mittelstufe keine Berücksichtigung gefunden? Immer wieder wird der Eindruck hervorgerufen, als wenn mit der Kenntnis der Bibel und des Katechismus dem Schüler das Verständnis für das Christentum in ausreichender Weise vermittelt sei. Das Evangelium aber ist eine 'Kraft', ein 'Salz', ein 'Licht', dessen Wirkungen in der Geschichte, im Leben der Menschen und Völker beobachtet werden müssen. Das muß auch im Unterricht aller Klassen zur Geltung kommen. Der Unterricht wird aus der Neigung des Schülers Nutzen ziehen müssen, vor allen Dingen den Vorgängen der Gegenwart Beachtung zu schenken; auf seinen Sinn machen Tatsachen Eindruck, durch die ihm erst die religiöse Wahrheit lebendig wird. Die Lehrpläne zeigen also in ihrem Aufbau methodische Mängel, denen sich kein erfahrener Lehrer verschließen kann. Die voluntaristische Richtung in der Psychologie will Ernst machen mit der Auffassung von der Religion als einer Funktion des menschlichen Geistes, sie will, daß die Religion eine Kraft werde, die an dem Reichtum der Erfahrung, wie ihn Geschichte und Gegenwart bieten, zur Entwicklung gelangen soll.

Über den Weg, den die religiöse Erziehung einzuschlagen hat, gibt auch für die Kindheit und erste Periode der Jugendzeit die Psychologie wertvolle Anhaltspunkte.

Da ist zunächst zu bemerken, daß die Psychologie keine Unter- und Mittelstufe, sondern Kindheit und Jugend unterscheidet und als Grenze zwischen diesen Entwicklungsstufen das zehnte oder elfte Lebensjahr annimmt. Es würde also das Alter sein, in dem die Schüler nach Quarta versetzt werden. Diese psychologische Beobachtung deckt sich mit der Steigerung der Lehraufgaben, welche die Lehrpläne für diese Klasse eintreten lassen. Wie die Lektüre der Fremdsprachen und die Geschichte der größeren Fassungskraft der Schüler Rechnung tragen, indem ihre Stoffe die Fähigkeit voraussetzen, eine Gruppe von einzelnen Begebenheiten zu einem einheitlichen Bilde zu vereinigen, so hat auch wohl gemeinhin der Religionsunterricht die Besprechung von Charakterbildern der Heiligen Geschichte zum Gegenstande. Neu ist nur, daß die Jugendpsychologie mit dieser Klasse das Jugendalter beginnen läßt, sie also in eine psychologische Verbindung mit den übrigen Klassen der Mittelstufe bis zur U II einschließlich bringt. Denn der erste Abschnitt des Jugendalters, welcher der Periode des Wiederaufbaues des persönlichen Lebens vorangeht, rechnet nach den Erfahrungen der Jugendpsychologie etwa bis zum 16. Jahre. Das psychologische Jugendalter beginnt also früher als das physiologische und hat, da die Periode des Wiederaufbaues auch zu ihm gehört, eine weit längere Ausdehnung, es währt etwa bis zum 25. Lebensjahr. Für den Gegenstand, der uns beschäftigt, kommt bloß die erste Stufe der Jugendentwicklung in Betracht; sie beginnt mit der Zeit, in der ein plötzliches Anwachsen der kindlichen Fähigkeiten zu vernunftgemäßem Denken stattfindet, das in den folgenden Jahren

eine Steigerung erfährt bis zu der Fähigkeit von den einzelnen Tatsachen zu den ersten Anfängen abstrakter Gedankengebilde emporzusteigen.

Dieses Jugendalter, in dem der Schüler von der Naivität der Kindheit Abschied nimmt und in seiner Seele die großen Veränderungen erlebt, die ihn den Erwachsenen zugesellen, ist es, das der Erziehung die größten Schwierigkeiten bereitet. In diesem Alter soll sie die wichtigste Aufgabe lösen, die Entwicklung des Individuums in der Weise leiten, daß eine Grundlage für eine gesunde Eigenentwicklung gelegt wird. Es ist daher natürlich, daß die moderne Jugendpsychologie diesen Jahren ihre besondere Beachtung schenkt; und eine Fülle von Ergebnissen gibt Zeugnis von den Bemühungen, Kenntnis von den seelischen Vorgängen zu erlangen und den Zusammenhang dieser mit den physiologischen und biologischen Gesetzen zu durchschauen.

Die Amerikaner, vor allen Dingen Starbuck, stehen bis jetzt auf dem religiösen Gebiet mit ihren Untersuchungen im Vordergrund. Ihrer Psychologie kam das Festhalten am biogenetischen Gesetz — daß die Entwicklung der Individuen sich analog der früheren Entwicklung der Arten vollzieht — zustatten, dem gegenüber die deutsche Wissenschaft sich abwartend oder gar ablehnend verhält. Wie man sich auch immer zu ihnen stellen mag, die Fülle ihres Beobachtungsmaterials, die Ergebnisse, zu denen ihnen eine gründliche Forschung, getragen von dem heiligsten Eifer für die Religion und das Werk der Erziehung, verholfen hat, werden wir beachten und wenigstens als wichtige Anregungen zu eigenen Beobachtungen verwerten müssen. 'Die Jugend hat ungeheuere Unterströme von 'Wille und Emotion, sowie Querströme aufgespeichert, die entgegenlaufen und 'zusammenwirken, um die variierendsten und widersprechendsten Erscheinungen 'hervorzubringen.'[1]) Ein abgeschlossenes System der Jugendpsychologie wird es nie geben, nur eine Jugendpsychologie, welche den zu dem Werke der Erziehung Berufenen den Blick öffnen will für die inneren Vorgänge der Seele, die niemals die gleichen in Erscheinung und Wirkung sein werden.

Für die religiöse Entwicklung ist die erste Periode des Jugendalters die unfruchtbarste Zeit. Sie ist durch Absterben der Empfindlichkeit für feinere Eindrücke bezeichnet und folglich durch völlige Indifferenz gegen die Religion. Die Zeit der Kindheit, der naiv gläubigen Hinnahme religiöser Überlieferung, der willigen Unterordnung unter die religiöse Zucht des Hauses und der Kirche geht zu Ende, und der Boden, auf dem sich die religiöse Persönlichkeit erheben soll, ist erst im Werden. Was ist die richtige Behandlung eines Schülers während dieser Zeit? Sollen die Bemühungen geistlicher Erziehung verstärkt werden oder im Gegenteil nachlassen und die Zeit abwarten, wo eine positive Reaktion auf höhere Einflüsse vorhanden ist? Es gibt sogar Religionspädagogen, die von den Mißerfolgen des Unterrichts auf der Mittelstufe so enttäuscht sind, daß sie für eine völlige Einstellung religiöser Unterweisung auf der Mittelstufe eintreten. So hoffnungslos urteilt die Jugendpsychologie nicht. Die an der Ober-

[1]) Starbuck S. 211. Die folgende Stelle S. 227.

fläche sich zeigende Gleichgültigkeit kann einfach ein Anzeichen dafür sein, daß die Lebenskräfte sich in anderer Richtung aufbrauchen und daß, wenn die Umgebung frei, gesund und normal ist, neues Leben, gesunde Einsicht und erwachte Begeisterung aller Wahrscheinlichkeit nach in angemessener Weise von selbst sich einstellen werden. Aber nicht nur auf die Zukunft vertröstet die Jugendpsychologie, sie glaubt andere wichtige Feststellungen gemacht zu haben, nämlich daß der ethische Instinkt beharrt oder während des Jugendalters noch verstärkt wird, ebenso das intellektuelle und ästhetische Interesse. Ob nun diese Entwicklungseiten bei dem Dahinschwinden des religiösen Interesses als Skelett oder Fachwerk desselben zurückbleiben, als die fundamentalsten Faktoren des religiösen Lebens, oder ob sie, wie Starbuck vom biogenetischen Standpunkt erklärt, relativ späte Produkte der Stammesentwickelung sind und im Jugendalter eben lebendig zu funktionieren beginnen, immer bilden diese Entwicklungslinien eine Grundlage, auf der die sittliche Erziehung und der religiöse Unterricht bauen können.

Wenn wir mit diesem nur in einigen Hauptzügen gezeichneten Bilde, das die moderne Jugendpsychologie bietet, die Erscheinungen vergleichen, die uns im Umgang mit der Jugend entgegentreten, so werden wir die Ergebnisse der biogenetischen Methode im großen und ganzen bestätigt finden.

Der Schüler ist mit sittlichen Fragen viel beschäftigt, und weil er das Gefühl eigener Unsicherheit hat, sucht er nach Führung, hat er stets das Bedürfnis, sich an Stärkere, ihm Überlegene anzulehnen. Auf der anderen Seite zeigt sich wieder das Bestreben, sich gegen die Autorität aufzulehnen, das Gebot der Sitte und Zucht zu verletzen. Wie ist dieser Widerspruch zu erklären? Der Junge erkennt eben nur da die Autorität an, wo sie ihm in persönlicher Überlegenheit entgegentritt. Personen, die ihm seine Achtung, sein Vertrauen abgewonnen haben, ordnet er sich gern und willig unter, dem äußeren Gesetz gegenüber verhält er sich gleichgültig, ja befindet sich in einem stillen, bisweilen auch offenen Kampf gegen dasselbe. Das biogenetische Gesetz scheint in dieser Erscheinung eine Bestätigung zu finden: es ist der Autoritätsbegriff der Natur, nicht der der Kultur, dem wir auf dieser Entwicklungstufe begegnen.

Die Erziehung und damit auch der Religionsunterricht wird aus dieser Erscheinung Nutzen ziehen müssen. Ist der Religionsunterricht Erziehung zu religiös-sittlichen Werturteilen, so darf er nicht in einer Zeit aussetzen, in der die Jugend bei den ersten Schritten sittlicher Selbständigkeit am leichtesten der Gefahr der Verirrung ausgesetzt ist. Ein weiteres folgt aus dem der Jugend eigenen Autoritätsbegriff: der Religionslehrer muß das Vertrauen der Schüler besitzen, nur so ist die autoritative Stellung verbürgt, von der der Erfolg seiner Arbeit abhängt.

Von sittlichen Eigenschaften treten in der Jugend zwei besonders hervor, der Sinn für Gerechtigkeit und für Wahrheit, wieder recht eigenartig gefärbt. Gerecht ist der Jugend der, der alles nach Verdienst wertet, und das Gefühl eines Jungen ist verletzt, wo dem Gebote dieser Gerechtigkeit zuwidergehandelt

zu sein scheint. Aus diesem Sinn für Gerechtigkeit geht mancher Zweifel an einer Vorsehung, an einem gerechten Gott im Himmel hervor. Wie den jungen Goethe das Erdbeben in Lissabon in Zweifel und Unruhe gestürzt hat, so wird die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes auch noch heute manchem Jungen zu einem Hindernis für seine religiöse Entwicklung. Ebenso wird es auch nie gelingen, die paulinische Erlösungslehre dem Schüler verständlich zu machen. Sie steht im Widerspruch mit seinem Gerechtigkeitsgefühl, und etwas zuzugeben, was ihm nicht einleuchtet, daran hindert ihn sein Sinn für Wahrheit.

Denn was wahr ist, muß jeder Prüfung standhalten, und der Junge, der jetzt die Kraft seines Intellekts fühlt, macht von dieser rücksichtslos Gebrauch. Was er nicht versteht, ist ihm gleichgültig, ja er kann sogar so weit gehen darüber zu spotten. Der Religionsunterricht wird auf diese Anlage der Jungen Rücksicht nehmen, er wird von Anfang an Vorsicht in der Darbietung von Dogmen üben müssen, welche die Jugend sich nicht innerlich aneignen kann, ja die sogar ihrer religiösen Entwicklung gefährlich werden.

Ein schöner Zug der heranwachsenden Jugend, aus dem für diese eine Fülle von Freuden und Anregungen hervorgeht, ist das Erwachen und die Entwicklung des Sinnes für Geselligkeit und Gesellschaft. Er äußert sich nicht bloß in der Pflege der Kameradschaft, sondern auch in dem Streben, sich zu gemeinsamen Zwecken zusammenzuschließen, Klubs und Vereinigungen zu bilden, und kann sich mitunter bis zu einem nicht immer erfreulichen Korpsgeist steigern. Ein solcher Sinn läßt stets auf ein Erwachen altruistischer Denkungsart schließen, die der Entwicklung und Veredelung fähig ist. Diese bildet die Grundlage für die Pflichten gegen den Nächsten und gegen die Gemeinschaft, und daher sind auch diejenigen Stoffe, in denen die Hingebung und Aufopferung im Dienste des Nächsten und der Gemeinschaft in Erscheinung treten, die dankbarsten Unterrichtsgegenstände. Abgesehen davon, daß die Pflege solcher Gesinnung in der engsten Beziehung zur Religion steht, wird die religiöse Unterweisung zweckmäßig vorgehen, wenn sie die kirchliche Gemeinschaft in ihrer Bedeutung für das Leben den Lehraufgaben dieser Altersstufe zuweist.

Wenn Starbuk das ästhetische Interesse der Jugend betont, so werden wir hier nicht an ein Verständnis für Schönheit zu denken haben; wir werden aber alle wissen, daß der rechte Junge sich für alles Außerordentliche, Große begeistern kann, daß er darauf ausgeht, Neues, Ungewohntes kennen zu lernen, daß er sogar mit dieser Vorliebe ständig in der Gefahr ist, Abgeschmacktem, ja Gemeinem anheimzufallen, wenn es nur in imponierender Größe vor ihn tritt. Dieser Neigung des Jungen kann der Religionsunterricht entgegenkommen, indem er das Große und Erhebende, woran die Geschichte der Kirche und Mission so reich ist, in ausgiebigster Weise heranzieht.

Die Jugendpsychologie ist also, als sie eine ausgesprochen ethische Richtung und ein ästhetisches Interesse in der für die religiöse Entwicklung so ungünstigen ersten Periode der Jugendzeit feststellte, nicht fehlgegangen. Auf diese ethische und ästhetische Eigenart zu achten und sie richtig zu verwerten, wird Aufgabe der Erziehung sein.

Wenn wir angesichts des Bildes, das das Seelenleben der Jugend uns bietet, fragen, welch eine Veränderung wird im Unterricht gegenüber dem jetzigen Verfahren eintreten müssen, so werden wir verlangen, daß das Bekenntnis zurücktritt und der Schwerpunkt auf die heilige Geschichte, die Kirchen- und Missionsgeschichte gelegt wird. 'Es gibt keine Schriften, an die sich, wenigstens 'innerhalb unserer geschichtlichen Welt, die Belehrung über alle menschlichen 'Dinge, über geistige, sittliche, soziale Verhältnisse aller Art leichter anknüpfen 'ließe im Jugendunterricht als an die Geschichten und Sagen, die Lehrreden und 'Parabeln der Bibel' (Paulsen).[1]) 'Letztlich geht aller Wissensstoff zurück auf Er-'fahrungen, die im Laufe der Geschichte gemacht wurden, nicht etwa auf Er-'fahrungen, welche der Schüler selbst gemacht hatte und machen sollte. Die 'Religionslehre ist Kunde vom Erlebten. . . . Dagegen kann ein Katechismus je 'länger je mehr nur als Notbehelf gelten und sollte, wo er entbehrlich erscheint, 'dem kirchlichen Unterricht ausschließlich zugewiesen werden' (Holzmann).[2])

Damit sind wir zu dem Punkt gekommen, der die Ursache mancher der erwähnten Mängel des jetzigen Religionsunterrichts ist, zu dem bis jetzt nicht geklärten Verhältnis der Kirche zur Schule. Klarheit wird erst dann eintreten, wenn die Kirche bestimmt zu erkennen gibt, welche Lehraufgaben sie sich vorbehält. Aus dem Wesen der Kirche als Bekenntnisgemeinschaft wird folgen, daß ihr die zusammenhängende, ergänzende und vertiefende Wiederholung des Katechismus als eines protestantischen Symbols zufällt, besonders die Besprechung der Sakramente; die Schule kann diese nicht in der Vertiefung den Schülern nahebringen, wie es der Würde und Bedeutung derselben entspricht. Oder soll die Schule nur die rein gedächtnismäßige Aneignung von Katechismusstoffen zu erreichen suchen, während die Kirche sich die innerliche Vertiefung vorbehält? Das wäre eine Veräußerlichung des Religionsunterrichts, die aus psychologischen und pädagogischen Gründen abzulehnen ist. Wie man auch die Sache ansehen mag, in dem Verhältnis der Kirche zur Schule besteht eine Unklarheit, deren Beseitigung angestrebt werden muß. Sie kann nur erfolgen aus einer klaren Erkenntnis des Wesens der Kirche und Schule heraus und ihrer verschiedenen Zwecke und Ziele. Die Hauptaufgabe der Schule wird es bleiben, die Schüler aus dem Reichtum der Erfahrung, welche die Geschichte vermittelt, von der Kraft und Wahrheit des Evangeliums zu überzeugen; erst auf der Grundlage dieser Erkenntnis kann das Verständnis für die Kirche und ihr Bekenntnis erwachsen.

Wie wird sich nun der Religionsunterricht bei Verwertung der Ergebnisse der Religionspsychologie in den unteren und mittleren Klassen gestalten?

Zunächst VI und V, die Stufe der Kindheit: der Religionsunterricht beginnt heute gemeinhin mit der Schöpfungsgeschichte und dem 1. Gebot. Der Aufgabe des Religionsunterrichts, die Jugend zu religiösen Werturteilen zu erziehen, würde es mehr entsprechen, wenn zuerst die leichteren Erzählungen der evangelischen Überlieferung behandelt und damit eine Grundlage für eine christ-

[1]) Stimmen zur Reform des Religionsunterrichtes II 34. [2]) Ebenda I 41.

liche Lebensanschauung geschaffen würde. Die leichteren Erzählungen aus dem Leben der Patriarchen, des Moses, dazu einige Bilder aus der Kirchen- und Missionsgeschichte würden die passende Erweiterung des Erfahrungstoffes bieten. Vom ersten Hauptstück würden wohl 3. und 4. Gebot zuerst, 1. und 2. am zweckmäßigsten bei den Moses-Geschichten besprochen werden, für das 6., 9. und 10. Gebot sehe ich in dem Erfahrungsleben eines Sextaners überhaupt keine Anknüpfungspunkte. Die ersten Kapitel aus der Genesis dagegen stehen in engster Verbindung mit dem 1. und 2. Artikel des zweiten Hauptstückes, sie bieten für deren Lehren den passenden Anschauungstoff. Analog den Lehraufgaben der Sexta sind die der Quinta zu gestalten, nur daß dieser Klasse die umfangreicheren und schwereren Erzählungen zugewiesen werden.

Besonders schwierig ist eine Scheidung der Aufgaben der folgenden Klassen, da die biblischen Stoffe immer wieder berücksichtigt werden müssen; aber durch eine starke Heranziehung der Kirchen- und Missionsgeschichte kommt in die Lehrstoffe eine größere Mannigfaltigkeit und Reichhaltigkeit. Für die Festsetzung der Pensa ist die Entwicklung des Intellekts maßgebend; dem Standpunkte der Quartaner und Untertertianer würde die Behandlung von Lebensbildern, dem gereifteren Verständnis der Obertertia und Untersekunda die Behandlung kirchlicher und religiöser Einrichtungen entsprechen.

Die Lebensbilder aus der Heiligen Geschichte, der Kirchen- und Missionsgeschichte sind ein dankbarer Unterrichtsstoff; sie werden in der Weise auf die Quarta und Untertertia zu verteilen sein, daß die einfacheren Bilder der Quarta, die schwierigeren, die Kulturstufe einer Zeit widerspiegelnden der Untertertia zufallen. Das Lebensbild Jesu, das in allen Klassen den Mittelpunkt bildet, würde z. B. mit der Wirksamkeit im Volke und im Jüngerkreis in Quarta, mit dem Kampf gegen die Pharisäer und Schriftgelehrten in Untertertia behandelt werden. Besonders reich an geeigneten Bildern ist die Missionsgeschichte von dem apostolischen Zeitalter bis auf die neueste Zeit. Sie führt die Jungen durch fremde Länder und Weltteile und kommt seiner Freude am Neuen, Außergewöhnlichen entgegen. Dieser Unterricht bietet auch Gelegenheit, die Schüler mit der Kirchengeschichte ihrer Heimat bekannt zu machen, einem Gebiet, das bis jetzt noch gar nicht beachtet ist.

In Obertertia und Untersekunda werden am zweckmäßigsten die großen Erscheinungen behandelt, welche in der Heiligen Geschichte und Kirchengeschichte in den Kämpfen für und um die religiösen Ideen hervorgetreten und von Bedeutung für die Entwicklung der Kirche geworden sind: das Gesetz und die Theokratie, die Prophetie und ihre hauptsächlichsten Vertreter, das Priestertum, das Schriftgelehrtentum, das Reich Gottes und seine Forderungen, die apostolischen Gemeinden, der Kampf der Kirche mit dem römischen Staat, die Papstkirche, die Reformation und Gegenreformation, der Pietismus, die Union und die Werke der inneren Mission. An solchen konkreten Bildern soll den Schülern die Kraft der christlichen Wahrheit zur Anschauung gebracht und durch solche Anschauung und Betrachtung soll ihr inneres Leben vertieft und gefestigt werden.

Auf diese Weise tritt die religiöse Unterweisung in die engste Beziehung zu dem Unterricht der Oberstufe. Wenn auf der Unter- und Mittelstufe ein großer Reichtum konkreter Tatsachen zur Besprechung kommt, kann sich der Unterricht der Oberstufe, der sich mehr der Ideenwelt zuwendet, auf einen reichen Erfahrungsschatz stützen: der Aufbau des religiösen Lebens, der nun erst beginnen soll, hat eine gesicherte und breite Grundlage erhalten. Aber auch der Junge, der von einer Klasse der Mittelstufe aus ins Leben tritt, hat einen Einblick in die Geschichte der Kirche und in das Leben der Gegenwart bekommen, er ist, wie Paulsen sagt, in den Zusammenhang des geschichtlichen Lebens hineingestellt.[1]) Das Wichtigste aber bleibt stets die Darbietung religiöser Erfahrung. Indem der Schüler die Wirkung der religiösen Wahrheit an den Bildern der Heiligen Geschichte und Kirchengeschichte mit- und nacherlebt, indem sein Geist zur Mittätigkeit angeregt wird, kommt der Mensch in ihm nach einer wichtigen Seite hin zur Entwicklung, wird die Religion auch in seinem Geist eine Kraft, die ihn in seinem Handeln und Erleben stützen und führen soll.

[1]) Stimmen zur Reform II 34.

IMMER NOCH LESSINGS LAOKOON?

Von Hermann Schurig

Kürzlich fiel mir ein Buch in die Hände mit Abgangszeugnissen aus der Zeit vor 35 Jahren. Der Vordruck für die Beurteilung der Leistungen im Deutschen enthält neben 1. Aufsätze, 2. Literaturgeschichte, 3. freie Vorträge und Deklamation endlich unter 4. philosophische Propädeutik 'und Laokoon'. Dieser Zusatz gab mir recht zu denken, da ich eben wieder dabei bin, die Behandlung dieser Schrift abzuschließen. Damals stand also die Einführung in Lessings 'Laokoon' auf einer Stufe mit der philosophischen Propädeutik. Wie mein Vorgänger dies damals gemeint hat, vermag ich leider nicht mehr festzustellen. Doch vermute ich, daß er den 'Laokoon' als gleichwertig neben die philosophische Propädeutik gestellt hat wegen des logisch-formalen Verdienstes, das diese Schrift als das erste große Beispiel analytischer Untersuchungsweise auf dem Gebiete geistiger Phänomene in Deutschland hat (Dilthey). Es ist wahr, darin liegt das Anregende und Bildende, das neben allem Reiz und Vergnügen aus der Lektüre des Buches als geistige Frucht uns zufällt. Wer nun selbst ein Meister in der Gedankenentwicklung ist, wird in der Darstellung dieser meisterhaften Form, die aus dem Werke über die Kunst ein geniales Kunstwerk selbst macht, allererst seine Hauptaufgabe suchen. Wie viele Lehrer des Deutschen dazu imstande sind, entzieht sich meiner Beurteilung; das eine aber weiß ich, daß es recht gelingen wird nur dann, wenn die Schüler danach sind, bezw. wenn sie bereits auf den vorhergehenden Stufen dazu erzogen sind, die Synthese von Form und Inhalt im sprachlichen Gedankenbilde herauszufühlen. Bis zu einem gewissen Grade wird freilich jede Behandlung versuchen müssen, das Forschen miterleben zu lassen.

Für mich jedoch konnte eine Darstellungsart, die darauf in erster Linie abzielt, kaum ernsthaft in Frage kommen. Dagegen mußte ich mich fragen: Willst du den 'Laokoon' als Einführung in die Kunstwissenschaft behandeln? Die Meinung gilt ja auch heute noch, daß die Schrift einen Anhalt gewähre für das Verständnis der Plastik und Malerei, daß sie geeignet und willkommen sei, nach dieser Seite hin den Anschauungskreis der Schule zu erweitern. Und heute gibt es gewiß noch mehr Lehrer, die den Gegenstand so zu behandeln vermögen; wenigstens scheint diese Methode heute recht oft an Stelle der früher mehr beliebten dogmatischen Behandlungsweise getreten zu sein. Ich für mein Teil möchte trotzdem die neue Art ablehnen; denn ich fürchte, daß bei dieser unter fortlaufender Heran- und Hereinziehung von Bildermaterial durch die

dabei nötigen Erklärungen die Einheitlichkeit, Schlüssigkeit und — *sit venia verbo* — Schnelligkeit der Durcharbeitung, wie sie mir nötig erscheinen, einen unheilbaren Schaden erleiden wird. Wir haben den 'Laokoon' in vortrefflichem Unterricht rein dogmatisch erläutert bekommen; wir lasen ihn mit geringen Ausscheidungen ohne jede Erweiterung des Anschauungsmaterials, aber auch ohne jede Kritik, soweit ich mich entsinne. Das beweist mir mein Aufsatz vom Jahre 1879 über das Thema: Wie sollen die Dichter nicht malen und wie sollen sie malen? Die Behandlung stand also bei uns damals ganz unter dem Gesichtspunkt der Belehrung und Einführung in die Dichtkunst. Wir lernten Lessing als den Moses für die Dichtkunst kennen. Geschadet hat uns das nicht; aber als Lehrer nachmachen habe ich es niemals können. Daß ich freilich glücklicher gewesen wäre mit meinen eigenen Versuchen, möchte ich nicht behaupten, befriedigt mich doch auch der letzte eben zu Ende gehende nicht.

Freilich bin ich im ganzen wieder Goldscheider gefolgt: 'im «Laokoon» wird das Wesen der erzählenden Dichtkunst klargestellt, wir forschen hier mit Lessing. Man bemächtige sich der fruchtbaren Bestandteile und lasse das andere auf sich beruhen!' Aber wie soll man es machen, um nach seiner Weisung die Schrift 'im geschichtlichen Sinne' zu lesen, als ein Denkmal unserer klassischen Zeit, das uns das Zeitalter ergänzt und dessen Bestrebungen verdeutlicht? Man wird ja den Ausspruch von Opitz zitieren, aus 'Dichtung und Wahrheit' die Stellen über die wässerige, nulle Epoche voranschicken können, man wird auch von der durch die Vermischung der beiden Künste hervorgerufenen Schilderungssucht in der Poesie sprechen, etwa[1]): 'Diese Sucht hatte zeitweise so überhandgenommen, daß die Dichter sich selbst zum Teil Maler nannten, wie denn die Schweizer eine Zeitschrift herausgaben unter dem Titel: «Discourse der Mahlern», daß ihre Gedichte zu einem großen Teil beschreibende wurden, wovon die großen Werke des Ratsherrn Brockes, Hallers, ja auch noch Kleists Gedichte Zeugnis geben, daß endlich der poetische Wert eines Gedichtes von manchen nur nach der Anzahl der Gemälde, die es dem Künstler darbot, beurteilt wurde' usf. Schon länger habe ich den Eindruck, daß alle derartigen Versuche, geschichtlich auf das Hauptproblem der Untersuchung vorzubereiten, heute noch mehr nomenklatorisch verlaufen müssen, als es in unserer Primanerzeit bereits der Fall war, weil heute Resonanz und Zeit noch weit mehr fehlen. Darum wird die wenn auch auf gewichtige Zeugen hin abgegebene Versicherung, daß etwas zu einer gewissen Zeit so und so gewesen sei, zwar vielleicht dogmatischen Glauben finden, aber nur wenig oder kein Interesse erregen. Die 'mahlende Poesie' ist ja seit Lessings 'Laokoon', also seit rund 150 Jahren, wirklich tot. Wo aber einmal ein Dichter sonst und heute nach Schillers Wort 'durch die Stetigkeit des Zusammenhangs die Komprehension leicht und natürlich zu machen versteht', da schildert er auch heute trotz Lessing, und wir hören's gern. Jedenfalls eine nur einigermaßen wurzelschlagende Anknüpfung an die von Lessing erfolgreich bekämpfte Dichtungsart erscheint mir ausge-

[1]) Ich zitiere hier meinen eigenen Schüleraufsatz von 1879.

schlossen. Und nicht besser steht es um das Hineinversetzen in die Spätrenaissancekunst, in ihr Spielen mit dem Allegorienreichtum, was nach Ziehen die Vorbedingung für ein volles Verständnis dieser polemischen Schrift und für die Erfassung ihrer geschichtlichen Bedeutung ist. Wann soll denn dies Hineinversetzen in die allegorisierende Renaissancekunst stattfinden? Vor Inangriffnahme des 'Laokoon' schwebt so etwas doch in der Luft; wer es aber bei Lesung der betreffenden Stücke unternimmt, was Ziehen offenbar meint, wird bald merken, daß dieser umständliche Versuch den Genuß und das Miterleben des Forschens in einem Maße unterbricht und stört, das die ganze Frucht der Behandlung in Frage stellt. Außerdem hat ja aber auch — umgekehrt wie bei der Malerei in der Poesie — Lessings Bemühung, die Allegoristerei in der bildenden Kunst einzuschränken, eine nachhaltige Wirkung auf diesem Gebiete überhaupt nicht gehabt, wie auch Ziehen zugibt mit seinem Hinweise auf Ramlers 1793 erschienenes Buch: 'Allegorische Personen im Gebrauch der bildenden Kunst.' Wobei endlich wohl auch unbestritten bleiben mag, daß eine maßvolle Verwendung der Allegorie, weil im menschlichen Bedürfnis nach Symbolen begründet, aus der bildenden Kunst nicht verbannt werden kann. Kurz, mir scheint, daß der Versuch, die zeitlichen Bedingungen für die Entstehung des 'Laokoon' nach ihren beiden Hauptseiten den Schülern wirklich nahezubringen, immer nur geringen Erfolg haben kann. Dann ist es aber mit dem Lesen 'im geschichtlichen Sinne' überhaupt schlecht bestellt. Bliebe uns wirklich wieder nur die rein dogmatische Behandlung als eines Gesetzbuches hauptsächlich für die erzählende Poesie?

Ich will versuchen kurz zu zeichnen, wie ich es dieses Mal gemacht habe. Wir benutzten wieder die stark gekürzte Ausgabe von Schmarsow (Quelle & Meyer), deren Text 65 Seiten enthält. Den Schülern war aufgegeben, eine Anzahl von Seiten, acht bis elf je nachdem, genau durchzulesen, die schwieriger zu verstehenden bezw. die bedeutsamsten Abschnitte las ich selbst vor, wie es die Besprechung jeweilig wünschenswert machte. Mit straffer Konzentration, die manches 'auf sich beruhen ließ', wurde der Gedankengang Lessings herausgearbeitet. Dabei leistete mir selbst eine früher aus einem Programm entnommene Tabelle zur Erklärung gute Dienste. Sie enthält folgende Hauptteile: 1. Gesetze für die bildende Kunst, 2. Nachweis, daß diese Gesetze für die Dichtkunst nicht gelten, 3. die gegenseitige Nachahmung der bildenden Kunst und der Dichtkunst (wurde nur ganz kurz berührt), 4. Widerlegung der Spence und Caylus, 5. vom Unterschied der bildenden Künste und der Dichtkunst. Mit vollständiger Aufzählung der Gesetze wurden die Schüler nicht behelligt, während mir selbst das vollständige Skelett als Gerüst diente. Dagegen wurde zum Beginn jeder Stunde der Gedankengang jedesmal in stets knapperer, alles nicht unumgänglich Notwendige beseitelassender Zusammenfassung immer wieder bis zu dem Punkte geführt, wo die Besprechung aufs neue ansetzen sollte. So konnte es gelingen, daß die Mehrzahl der Schüler einen ganz kurzen Gedankengang der Schrift sich zu eigen machte. Unter dem Drucke der herannahenden Ferien haben wir allerdings sehr geeilt; kaum darf ich verraten, daß ich mit

der Herausarbeitung des Hauptinhalts nur sieben Stunden[1]) gebraucht habe. Diese desultorische Bewältigung der Hauptsache war nur dadurch möglich, daß fürs erste so gut wie jede Kritik unterblieb. Jetzt nach den Ferien sollte dies nachgeholt werden. Sämtliche archäologische Einzelheiten, schon meistens von Schmarsow eliminiert, blieben unberücksichtigt. Kritisiert dagegen mußten werden einige Hauptpunkte von größerer Wichtigkeit. Als solche erschienen mir: Lessings Polemik gegen Winckelmanns ethische Begründung dafür, daß Laokoon nicht schreit, die Einseitigkeit des Lessingschen Schönheitsbegriffes überhaupt, Lessings Verbot der Darstellung des rein Transitorischen, seine Ansicht, daß der fruchtbarste Moment nicht aus der höchsten Staffel genommen werden dürfe, und endlich die Hauptsache: Lessings scheinbar so scharfe Folgerung, daß, weil aufeinander folgende Zeichen nur Gegenstände ausdrücken, die aufeinander oder deren Teile aufeinander folgen und weil solche Gegenstände Handlungen heißen, Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie sind.

Der letzte Punkt mußte zuerst vorgenommen werden, da er der Kern der Lessingschen Deduktion ist. Ich habe also aus Herders 'Kritischem Wäldchen' einige Stellen von zum Teil erheblicher Ausdehnung den Schülern vorgelesen. Diese finden sich im 16.—18., die wichtigsten im 16. Stück dieser Kritik, wo Herder — für mich überzeugend — nachweist, daß das Sukzessive in den Tönen weder das Wesen der Dichtung, noch mit dem Koexistenten der Farben zu vergleichen ist.[2]) Woraus er dann weiter schließt, daß aus dem Sukzessiven der Poesie nicht folgt, daß sie Handlungen schildere. Der Begriff 'Handlung' wurde dabei aus besseren Definitionen Lessings richtiggestellt und ebenso auf das oberste Gesetz der Dichtkunst nach Herder hingewiesen, auf die Energie (Kraft), d. h. Erweckung eines einzigen anschauenden Begriffes. Übrigens ergibt sich dabei, daß Herder mit Lessing darin übereinstimmt, daß das Endziel der Kunst Täuschung[3]) sei. Abschließend konnte dabei bemerkt werden, wie aus Lessing mehr der Verstand, aus Herder mehr das Gefühl spricht, und daß man zwei so originale Denker nehmen muß, wie jeder ist, denn 'nur das Genie kann das andere beurteilen und lehren'.

Die Betrachtung der anderen Punkte stand ganz unter dem Herderworte: 'Lessings Laokoon hat mir Materie zum Nachdenken verschaffet', indem mit Benutzung Bielschowskys die Bedeutung des Laokoon zunächst für Goethe nachgewiesen wurde. Daran schloß sich das Vorlesen der meisten Abschnitte aus Goethes Laokoon. Hiermit fanden mehrere der aufgezählten Punkte ihre kurze Erledigung, während andrerseits die Grundbegriffe des echten Kunstwerks und der einheitlichen Kunstbetrachtung daraus zum Bewußtsein kommen konnten. Hatte so Goethe mit seiner meisterhaften Erklärung des Kunstwerks

[1]) Wir haben hier noch die 50-Minuten-Stunde.

[2]) Meines Erachtens kann nicht gesagt werden, wie Veit Valentin getan, 'die Dichtkunst verwendet Wörter, und das Wort existiert in der Zeit'.

[3]) An diesem Satz wurde nicht gerüttelt, obwohl mir Lessings Definition der Kunst als der vom Menschengeist durchdrungenen Darstellung des natürlich Gegebenen bekannt ist. Schmarsow hat diese in seinen Erläuterungen vorzüglich weiter ausgeführt.

zu diesem selbst zurückgeführt, so mochte sich daran anschließen der Abschnitt aus E. Schmidts Lessingbiographie, den man auch in Lesebüchern findet unter der Überschrift: 'Die Erklärung des Seufzers mit Hinweis auf das Einseitige in Lessings Kunstanschauungen.' Den Abschluß endlich soll machen Urlichs Besprechung der Laokoongruppe zu der Bruckmannschen Tafel. Ich bemerke, daß diese Vorträge im Skulpturenzimmer vor dem großen Gipsabguß gegeben wurden, denn bei so viel Worten durfte auch das Auge nicht müßig bleiben. Hinter allem her erst wird eine Wanderung durch Ziehens 'Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial' (2. Aufl. 1905) vorgenommen werden; anders weiß ich mir nicht zu helfen, da die Schüler das Heft sich nicht sollten ganz umsonst angeschafft haben.

Dieser Versuch der Behandlung ist wahrscheinlich nicht neu, sicherlich aber nichts weniger als vollkommen oder ideal; mancher erfahrene Kollege dürfte den Kopf dazu schütteln. Der Laokoon gehört eben nicht zu denjenigen 'guten Fischen, die keine Köchin so leicht verderben kann'. Nach meiner Meinung wird er schulmäßig genießbar überhaupt nur bei denkbar einfachster Zubereitung. Allerdings muß darauf ein kritisch-ästhetisches Gericht nachfolgen. Meine Behandlungsweise ließe sich demnach wohl kurz folgendermaßen charakterisieren: rücksichtslos beschränktes Herausarbeiten des tatsächlichen Inhalts, kritisch-ästhetische Würdigung einiger darin enthaltenen Hauptfragen, mehrseitige Betrachtung des Kunstwerks selbst, das Ausgangspunkt und Namen gegeben, und nachläufige Erweiterung des künstlerischen Anschauungskreises. Was diese Art leisten oder nicht leisten kann, würden praktisch die Schüler am besten entscheiden. Denn bei allem bleibt die Hauptsache: was sagen die Schüler dazu? Freilich eine recht problematische Frage, fehlt ihnen doch die Möglichkeit der Vergleichung mit anderen Methoden, und dann *adulescentium servilia ingenia.*

Daß die Jugend unserer Tage aus sich und aus dem Gegenwartsleben heraus ein Bedürfnis habe, Laokoon in der Schule kennen zu lernen, wird kaum jemand behaupten. Die Frage der Aktualität wird ja auch so vielfach von älteren Männern verneint, weil uns die Tage zu fern liegen da Winckelmann und Lessing forschten, als daß ihre Ergebnisse heute bedeutenden objektiven Gegenwartswert haben könnten. Dagegen im streitbaren Lessing den Beweger der Gedanken des Menschengeschlechts sehen zu lehren, das ist wohl noch des Schweißes wert. Dieser Grund für die schulmäßige Behandlung ist jetzt vielfach an Stelle der alten kanonischen Wertung getreten. Welche Schwierigkeiten, nahezu Unmöglichkeiten die Sache dann aber mit sich bringt, zeigt mir jeder neue Versuch; der hier beschriebene wird das deutlich erkennen lassen. So kommt man aus den Bedenken und Zweifeln nicht heraus, wenn man sich nicht entschließt, die Frage der Aktualität anders, d. h. allgemeiner zu stellen. Wird zugegeben, daß ein objektives und nicht weniger ein oft sehr starkes subjektives Bedürfnis vorliegt dafür, mit den Schülern eine Art von Kunstpropädeutik zu treiben, so muß die Frage lauten: Gibt es etwas, was wir — in diesem Falle nicht nur ein Schulmeister, sondern alle Urteilsfähigen

— gibt es etwas, das wir an die Stelle des Laokoon setzen könnten, um unsere Jugend besser an die Kunst heran und in die Kunst hineinzuführen? Etwas das mehr Erfolg verspräche, weil es ganz allgemein dem objektiven Bedürfnis der Gegenwart entspränge?

Meine Antwort auf diese Frage deckt sich mit dem, was einer der angesehensten Kritiker der Gegenwart, Julius Hart, neulich im 'Tag' Nr. 301 (1913) bei einer Besprechung des Atlantis-Films ausgesprochen hat. Dort heißt es: 'Über die Grenzen von Malerei und Dichtung hat Lessing gesprochen. 'Augenblicklich gerade ist es wohl sehr viel wichtiger, daß man sich über die 'Grenzen von kinematographischer und poetischer Darstellung etwas klarer zu 'werden versucht. Ein ästhetisches Problem, dessen Erörterung zur Stunde nicht 'nur ein akademisches und rein wissenschaftliches Interesse besitzt', — ich fahre fort — sondern auch in ganz besonderem Maße pädagogisch-didaktische Bedeutung. Die Aktualität dieses Problems sollte niemand abhalten, das dringende Bedürfnis nach Behandlung für die Schule der Gegenwart zu bejahen. Die malende Poesie ist doch auch damals nur eine vorübergehende Erscheinung gewesen, und trotzdem haben wir der jene Erscheinung bekämpfenden Schrift so lange objektiv dauernden Wert für jedes neue Geschlecht beigemessen! Der Laokoon hat seiner Zeit seinen Dienst getan, aber etwas Klassisches geschaffen in letzter objektiv abschließender Form hat Lessing damit nicht, dazu reichte weder die Breite seiner Auffassung aus, noch lagen genug allgemeine, für die Folgezeit wertvolle Motive darin; weder ist die abschließende Gestaltung des Gegenstandes von Lessing selbst versucht, noch hat die Nachwirkung der Schrift die Entwicklungstendenzen, die sie so lebhaft befruchtete, zu abschließender Form gebracht, oder doch nur höchst einseitig.

Wenn wir nun eine neue 'klassische' Schrift besäßen, die jenes moderne Problem erörterte? Die Jugend photographiert ja fast *viritim*, die Macht und Anziehungskraft des Kino ist eine ungeheure und für die Zukunft nicht abzusehen, wenn nicht geschäftliche Überspannung etwa einen großen gewerblichen Krach herbeiführt. Der Verwirrung der einfachsten Begriffe[1]) ist bei dem allgemein gewordenen 'Kinogenuß' gar nicht mehr zu steuern, wenn nicht bald ein neuer Lessing kommt. Wie wenig werden noch die großen Gegensätze und Unterschiede zwischen kinematographischer und dichterischer Darstellung in Anschlag gebracht, weil man nicht weiß, daß ein poetisches Kunstwerk um so weniger sich verfilmen läßt, je höher es steht! Weil man nicht beachtet, daß der Kinematograph bei psychologischen Zuständen und Vorgängen einfach versagt[2]), während er sein Bestes bieten kann, wenn er merkwürdige, interessante Vorgänge und Situationen reinen Außen- und Wirklichkeitslebens festhält.

Die Primaner kommen doch nur in seltenen Fällen dazu, solche Sachen

[1]) Nach Besuch des an sich höchst schauderhaften Films 'Theoder Körner' war das Ergebnis eines Aufsatzes: Welchen Eindruck hat mir der Besuch der . . . gemacht? unendlich betrüblich.

[2]) Man denke an den Notbehelf, wenn zwischen den Bildern Zeilen, Sätzchen, Briefe auftauchen.

zu lesen wie Konrad Langes schönen Aufsatz: die 'Kunst' des Lichtspieltheaters (Grenzboten 1913, Nr. 24) oder jene verständige Kritik von Julius Hart. Auffällig ist, daß auch die modernsten Lesebücher, die schon von Avenarius, Lipps, Lichtwark Beiträge bringen, gänzlich schweigen — soweit mir bekannt — von dem Unterschied zwischen Photographie und Malerei (wichtig für den Zeichenunterricht), von dem Unterschied zwischen den sog. 'lebenden' Bildern und deren Photographien und dem dramatischen Bilde, zwischen Kino und Theater. Auch habe ich nicht gehört, daß ein Kunsterziehungstag mit so aktuellen Fragen sich beschäftigt hätte. *Hic Rhodus, hic salta!* Wahrscheinlich würden dann auch gleich zwei Unterrichtsfliegen mit einer Klappe geschlagen werden; denn wer sieht nicht, daß in einem solchen Buch auch das Wesen des Dramas mit erörtert werden müßte? Wirklich könnte man es als eine Art von Synthese von Laokoon und Dramaturgie bezeichnen, wenn da gezeigt würde, wie die bildende Kunst nur das körperliche Ideal festhalten kann, während den Charakter darzustellen das Vorrecht der Poesie und Mimik bleibt, weil ja die Auseinandersetzung des Charakters nur im wechselnden Verhalten, im Leben, Leiden und Handeln, also in sukzessiver Auffassung erfolgen kann; wie also nur die Vereinigung simultaner Anschauung und sukzessiven Verlaufs in der Aufführung des Dramas die Möglichkeit gibt, jener höchsten Vollkommenheit des Individuums in der Verbindung des Ideals mit dem Charakter sich anzunähern.

'Lessing redivivus' wäre vielleicht ein brauchbarer Titel für ein Werk, wie ich es mir denke. Lessings jugendlich kritischer Geist muß wieder die Geißel schwingen, aber es sind neue Felle, die geklopft werden müssen.

DIE WORTBILDUNGSLEHRE IM LATEINISCHEN UND GRIECHISCHEN UNTERRICHT

Von Heinrich Uhle

Daß die Bekanntschaft mit der Wortbildung für die alten Sprachen ebenso wie für die modernen eine Förderung der Wortkenntnis, ein Hilfsmittel zur Aneignung eines für die Lektüre notwendigen Wortschatzes bildet, wird kaum jemand bestreiten. Wenn trotzdem unter den Lehrern des Lateinischen und Griechischen vorwiegend eine Abneigung gegen die Beschäftigung mit diesem Gegenstande herrscht, so ist dies wohl hauptsächlich in der Meinung begründet, es werde mit Einführung einer Unterweisung auf diesem Gebiete der lernenden Jugend eine weitere Last aufgebürdet, und so etwas sei in einer Zeit, wo die alten Sprachen um ihre Existenzberechtigung zu ringen haben, nicht zulässig. Dem gegenüber ist zu sagen, daß es ganz darauf ankommt, wie die Sache gemacht wird, und daß eine etwaige Einbuße an Zeit, die das grammatische Pensum durch Verwendung von ein paar einzelnen Stunden für die Wortbildungslehre erfahren könnte, vielleicht in einer Tertia, durch Verzicht auf minder wesentliche Teile dieses Pensums, etwa auf die ausgiebige Behandlung und Einprägung der griechischen Zahlwörter, sich leicht ausgleichen läßt. Über eine Möglichkeit, wie man dabei verfahren kann, sollen hier einige Andeutungen gegeben werden.

Vor allem muß die Aufgabe, dem Schüler eine Einsicht in die lateinische und griechische Wortbildung zu verschaffen, in kleine Teile zerlegt werden und in jeder Klasse von Sexta bis Obertertia etwas geschehen. Das kostet in den Anfängen so gut wie gar keine Zeit, und wenn erst ein kleiner Grund gelegt, die Aufmerksamkeit auf die Betrachtung der Wörter nach der formalen Seite hingelenkt worden ist, so läßt sich leicht eins an das andere anschließen.

Schon den empfänglichen Sextaner, der mit Begeisterung an das Latein herankommt, kann man beim Vokabellernen zur ersten Deklination darauf aufmerksam machen, oder vielmehr ihn finden lassen, daß die Wörter *audacia, sapientia* u. ä. die gemeinsame Endung *ia* haben und diese der deutschen Silbe heit oder keit entspricht. In der dritten Deklination kommen in gleicher Bedeutung Wörter auf *tas* und *tudo* hinzu, und es finden sich dazu die entsprechenden Adjektiva, von denen sie herkommen. Der Hinweis auf die gleichartige deutsche Bildung solcher Abstrakta gibt zum ersten Male einen Begriff von der richtigen Ableitung, daß nämlich diese Substantiva von dem Stamme der Adjektiva gebildet werden, *sapient-ia* von Stamm *sapient, forti-tudo* von Stamm *forti.* Wenn dann vom Verbum die erste Konjugation gelernt ist, bedarf es nur

eines Wortes, um bemerklich zu machen, daß *impera-tor* von *impera-re*, das heißt vom Verbalstamm *impera*, herkommt und die Silbe *tor* die tätige Person bezeichnet, wozu sich aus früher Gelerntem leicht eine Anzahl Beispiele findet. Damit sind zwei wichtige Elementarkenntnisse aus der Wortbildungslehre mühelos und ohne wesentlichen Zeitaufwand gewonnen.

Für die Sexta kann man sich damit begnügen. In Quinta finden sich dann andere Bildungen von Verbalsubstantiven dazu, die auf *tio, tus, tura* usw.; als Adjektivendungen werden *ius, osus* u. a. bekannt. Für die Quarta wird man passend die Wörter auf *or* und *us* wie *decor, decus, genus*, sowie die Regel über *tio* und *sio, tus* und *sus* usw. in Beziehung zum Supinstamm der zugehörigen Verba aufsparen. In dieser Klasse ist es wohl auch erlaubt, die landläufige Ableitung des Part. Perf. Pass. vom Supinstamm dahin zu berichtigen, daß man das Partizipium als eine selbständige Adjektivbildung erklärt, die ebensowenig vom Supinstamm abgeleitet ist wie die Substantiva mit *t*-Suffixen, daß vielmehr alle diese Bildungen auf gleicher Stufe stehen, alle selbständig vom Verbalstamm abgeleitet sind.[1]) Es hat das aber auch bis Untertertia Zeit, wo das Verbaladjektiv auf τος das Gegenbild zum lateinischen Passivpartizip darbietet und die Substantivbildungen auf της, τηρ, τωρ nebst dem aus τις veränderten σις und das so häufige μα dazugestellt werden.

Wenn der angehende Grieche nach Untertertia die vorstehend entwickelten Kenntnisse mitbringt, so bietet ihm bei der ersten Deklination σοφ-ία von σοφό-ς, φιλ-ία von φίλο-ς schon Bekanntes. Die bei dieser Ableitung vorkommende Elision des Vokals mag er, falls sie ihm noch neu ist, mit der gleichzeitig bei der Einführung in die lateinische Verskunst auftretenden Elision vor einem vokalisch anlautenden anderen Worte zusammenbringen. In der dritten Deklination stellen sich die Abstrakta auf της und die Nomina agentis auf τωρ und τηρ ganz von selber neben die lateinischen Bildungen auf *tas* und *tor*, ebenso die Neutra auf ος neben die lateinischen auf *us*; dazu braucht es kein Dozieren. Weiterhin bei den Adjektiven ergibt sich die Gleichheit des griechischen ιος von πολέμιος u. ä. mit dem lateinischen *ius* von selbst; ικός und sein Femininum ική erweist sich als bekannt durch eine Menge von geläufigen Fremdwörtern, die man überhaupt als Stütze griechischer Kenntnisse heranzuziehen nicht verschmähen soll. Bei der Lektüre, auch schon in den griechischen Übungsätzen, besonders aber dann bei der ersten Xenophonlektüre in Obertertia, kommen genug Vokabeln vor, an denen die geläufigen Wortbildungssuffixe zu erkennen sind, und beim systematischen Vokabellernen, das sich mit Nutzen an die Erlernung der Verba anschließen läßt, ist eine gute Gelegenheit, die Einsicht in die Bildungsweisen der Wörter weiter zu fördern, ohne daß man einen zusammenhängenden Unterricht in der Wortbildungslehre braucht. Doch wird sich auch leicht einmal eine Stunde finden, um eine Zusammenstellung vorzunehmen.

---

[1]) In dieser Beziehung ist es erfreulich, daß neuere Wörterbücher bereits im *a verbo* statt des sich unverdient breitmachenden Supinums das Passivpartizip angeben.

Wenn ferner in den ersten Xenophonkapiteln Zusammensetzungen auftreten wie μισθοδότης, σκευοφόρος, στρατηγός und στρατηγία u. ä., kann man diesen Anlaß benutzen, um über die Gesetze der Zusammensetzung, die ja für das Griechische besonders wichtig sind, das Nötigste festzustellen.[1]) In allen Fällen aber ist auf richtige, klare Begriffe zu dringen, also z. B. für στρατηγία nicht etwa zuzulassen, daß gesagt wird, es komme von στρατός und ἄγειν her, sondern durchaus die richtige Reihenfolge und die strenge Unterscheidung zwischen selbständiger Zusammensetzung und Ableitung von Zusammensetzung festzuhalten. So können sich allmählich die richtigen Anschauungen und Kenntnisse befestigen.

Allerdings setzt ein solcher Plan voraus, daß alle beteiligten Lehrer zusammenwirken, was man ja an einer gut organisierten Schule auch verlangen kann. Wenn freilich jeder Lehrer nach seinem Belieben etwas lehrt oder nicht lehrt, dann ist auf diesem Gebiete wie auf manchem anderen nicht viel zu erreichen. Der Nutzen einer strengen Schulung aber zeigt sich am augenfälligsten beim Übersetzen ex tempore, das als Förderung des unmittelbaren Sprachverständnisses nicht genug empfohlen werden kann, ganz besonders bei den Dichtern, wo ohne etymologisches Verständnis ein gut Teil des Poetischen im Ausdruck verloren geht.

[1]) In gedrängtester Kürze findet sich eine Darstellung der einfachen und zusammengesetzten Wortbildung in des Verf.s Griechischem Vokabular in etymologischer Ordnung (Gotha, F. A. Perthes, A.-G., 1913, S. VII—X).

DER LATEINUNTERRICHT UND DIE SPRACHWISSENSCHAFT

Von Walther Janell

Im Vorwort zur 27. Auflage der 'Kleinen lateinischen Sprachlehre' von Ferdinand Schultz lehnt der Herausgeber, Direktor A. Führer, es ab, 'der historischen und vergleichenden Sprachwissenschaft größeren Einfluß auf die Gestaltung des Stoffes einzuräumen', und begründet dies mit der Ansicht, es werde durch die Berücksichtigung der Sprachwissenschaft 'der Grammatik ein ganz anderes Lehrziel' gesteckt, 'als ihr nach den amtlichen Lehrplänen eingeräumt' sei, 'wonach die grammatische Schulung nicht Selbstzweck, sondern nur das Mittel für das Verständnis der Schriftsteller' sei. Auch bedeute die neue Methode für die Schüler 'eine wesentliche Erschwerung'. Das erste Bedenken läßt sich mit dem Hinweis darauf zurückweisen, daß es doch wohl Absicht der Unterrichtsbehörde ist, bei den Schülern ein sicheres Wissen und Können erzielt zu sehen; ohne Zweifel ist dies inbezug auf das Verständnis der Schriftsteller im weitesten Sinne zu erreichen, wenn dem Schüler der Blick geöffnet wird 'für das Gesetzmäßige der geistigen Vorgänge, für gesetzmäßiges, geschichtliches Werden', und das läßt sich 'im ganzen wie im einzelnen' nirgends 'mit solcher Sicherheit erkennen und mit solcher Leichtigkeit demonstrieren als bei der Sprache.'[1]) Jedenfalls führt die Erkenntnis der sprachlichen Entwicklungsgesetze und des etymologischen Zusammenhangs doch zu leichterem Verständnis einzelner Textstellen und damit des ganzen Schriftstellers, als es ohne diese möglich ist. Damit erledigt sich auch der zweite Einwand Führers, der der Erschwerung. Den Nutzen einer richtigen Etymologie wird niemand leugnen, und diese beruht auf der Kenntnis der Lautgesetze: z. B. kann der Schüler die Bedeutung von *diribeo* 'erschließen, wenn er vom Rhotazismus und der Behandlung des inlautenden *h* weiß, die Bedeutung von *tormentum*, wenn er die Lautgesetze von der Reduktion der Konsonanten kennt; ebenso hilft ihm die Bekanntschaft von Umlaut und Ablaut für die Deutung z. B. von *compitum*, *extorris*, *industrius*, *pernicies* usw. Geht der Unterricht hierbei auf dem richtigen Wege vorwärts, geht er aus von dem Erfahrungsgebiet des Schülers, wird mit dem bereits Bekannten richtig operiert, so ist eine ganz beträchtliche Erleichterung möglich. Erfahrungen, die mit der 'neuen Methode' jüngst gemacht sind, beweisen das unmittelbar: 'Die Sprachwissenschaft', sagt Apel[2]) in seinem Aufsatz: 'Lateinischer Anfangsunterricht im Anschluß an Caesar', 'beschleunigte das Tempo des Vorbereitungsprozesses, förderte das Interesse und diente als Stütze der Apperzeption', wobei natürlich gilt, daß die Hauptsache nicht das Lehrbuch, sondern der Lehrer tun soll und daß ein ungeschickter Lehrer auch hier und gerade hier verheerend wirken kann, daß, mit Bösch[3]) zu reden, wer es jetzt nicht versteht, dem Kleinen die lateinischen Stunden zu seinen liebsten zu machen, gewiß nichts Besseres erreicht, wenn er ihm mit Lautgesetzen kommt.

[1]) Vgl. K. Brugmann, Der Gymnasialunterricht in den beiden klassischen Sprachen und die Sprachwissenschaft (1910), S. 9f.

[2]) Monatschrift für höhere Schulen 1913, S. 585. [3]) Ebd. 1914, S. 78.

Also mit den Einwendungen Führers ist es nichts; die Vertreter der sprachlichen Methode sind überall in siegreichem Vormarsch begriffen. Kaum einer noch wird sich dem Gedanken entgegenstellen, 'im Schulbetrieb mehr als bisher der streng wissenschaftlichen Betrachtungsweise zum Durchbruch zu verhelfen und die bloß empirische Vorführung des Tatsächlichen in Deklination und Konjugation durch eine innerlich begründete Erklärung zu ersetzen, die . . . die Möglichkeit verschafft, die Erscheinungen nach ihrem Ursprung und nach ihrer Entwicklung zu begreifen'.[1]) Billigt man aber dies Bestreben, dann muß man wünschen, an Stelle der Lehr- und Übungsbücher alten Stils, die meist nur aufzählen und registrieren oder trockenen, oft langweiligen Übungstoff bieten, andere zu sehen. Jeder Lateinlehrer weiß, daß z. B. die vielgebrauchten Bücher von Ostermann-Müller den eben gemachten Vorwurf verdienen: ihre Grammatik ist eigentlich nur ein Register; die Übungsbücher für die Unterstufe hallen nur wider von Krieg und Kriegsgeschrei, bieten — von den auf die Dauer wirklich unerträglichen Einzelsätzen abgesehen — höchstens einige Stücke aus der griechischen und römischen Sage und vereidigen die Jungen, weil die meisten der Vorbereitung auf den Analogisten Caesar dienen, gewissermaßen auf einen ganz beschränkten Vokabelschatz, was sich in den mittleren und oberen Klassen oft bitter rächt; sie bieten nicht genügend Hilfen und Anregungen zu Sprechübungen und langweilen, ja ermatten auf die Dauer Schüler und Lehrer. Natürlich sind es nicht immer die Stücke, die an Langweile und Unlust schuld sind; gewiß liegt es auch wohl einmal am Lehrer, der nicht genügend mit dem Stoff zu operieren versteht, die Selbsttätigkeit der Jungen nicht anzuregen weiß, nicht genug Anregungen aus sich heraus geben kann, gewiß sind die Lehr- und Übungsbücher nicht die alleinseligmachenden Mittel zum Lateinlernen, und es kann Stunden geben, da überhaupt kein Buch angerührt wird — aber das von allen Lehrern zu verlangen oder für die Mehrzahl der Stunden, heißt nicht rechnen mit der menschlichen Schwachheit und Unvollkommenheit. Wenn nun schon einmal ein Buch[2]) vorhanden sein muß und benutzt werden soll, dann ist es doch natürlich, daß man ein gutes wählt, ein Buch, zu dem der Schüler auch von selbst greift, das ihm nicht nur durch die Art der Benutzung durch den Lehrer, sondern an sich interessant ist, das ihn anregt zu Sprechübungen[3]), das ihm Einblick gewährt in antikes Leben, ein Buch, das dem Kleinen nicht gleich mit Rom und Afrika, mit *Lacedaemonii* und *Athenienses* kommt, das ihm erzählt von Frosch und Maus, Fuchs und Wolf, Obst und Käse, Wein und Brot, Hunden und Krokodilen, Löwen und Schafen, von dem Leben auf den Straßen und in den Häusern in Italien wie Germanien, das ihn auch hinausführt über den 'guten' Sprachgebrauch der klassischen Zeit Ciceros und Vergils und Formen bringt, die aus der Schulgrammatik bisher ausgeschlossen waren.

[1]) Ernout, Historische Formenlehre des Lateinischen. Übers. von H. Meltzer. Vorrede S. V.

[2]) Aber doch etwas mehr als nur ein Notbehelf, wie Bösch das will (a. a. O.).

[3]) Sehr viel lernen für die Gestaltung dieser wie überhaupt für die Methodik des Lateinischen kann man aus der Schrift von G. Michaelis, 'Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an Reformschulen durch das Französische erfahren?' (Marburg 1902).

Wenn hiermit kurz das skizziert wurde, was für eine moderne Reform des Lateinunterrichtes in materieller Beziehung gefordert werden müßte, die Erweiterung des Stoffes und die Berücksichtigung der Ergebnisse wie der Methode der Sprachwissenschaft, so wollen wir nun sehen, wie weit diesen Forderungen das erste größere Werk entspricht, das sie sich ausdrücklich zu eigen macht, ich meine das 'Lateinische Unterrichtswerk' von Niepmann-Hölk-Meurer-Hartke.[1]) Was im einzelnen von vielen Seiten gefordert, an manchen Stellen gewiß schon geübt worden ist und was im Prinzip den Beifall besonders fachkundiger oder maßgebender Männer gefunden hat[2]), das liegt in diesem Werke zusammengefaßt und in die Praxis übertragen vor.

Die Übungsbücher von Hartke bilden einen wohlgelungenen Versuch, andere Wege als die bisher betretenen zu wandeln, das zeigt am deutlichsten ein Vergleich mit den Ostermannschen: äußerlich sind manche Ähnlichkeiten da in Format, Ausstattung, Anordnung; aber damit sind sie auch erschöpft. Während die Einzelsätze im Ostermann — ich spreche zunächst von den lateinischen Stücken — wirklich inhaltlich so gut wie nichts bieten und dem Kinde in keiner Weise entgegenkommen, geht Hartke im Sextabuch aus 'von den Lehnwörtern im Deutschen, um den ersten Übergang zur ersten Fremdsprache den Kleinen zu erleichtern'. Er 'bietet besonders in der ersten Hälfte vollständiges Induktionsmaterial . . . und doch fast nur zusammenhängende Stücke'. Deren Inhalt 'geht aus von dem Gesichtskreise des Sextaners, führt ihn über die germanisch-römischen Beziehungen zu den Römern und schildert dann ausschließlich römische Kulturverhältnisse'; daher finden wir nach einigen Stücken mit Einzelsätzen Abschnitte wie: 'Die Ferien bei der Großmutter', 'Der Frosch im Grase', 'Das Pferd', 'Die Schule', 'Der Klassenausflug', 'Römerstädte am Rhein', 'Die Germanen und ihr Land', 'Die Varusschlacht', 'Arminius', 'Gallien und die Gallier', 'Pompeji', 'Cicero', 'Die römischen Namen', 'Die römische Kriegsflotte', 'Die Kleidung der vornehmen Knaben', 'Cäsar und Ariovist', 'Die Stadt Rom', 'Die römische Verfassung' usw. Überall waltet das Bestreben, die Römer selbst sprechen zu lassen, wie denn auch durch zahlreiche Inschriften Unmittelbarkeit erstrebt wird. Durch die Anlage mehrerer Stücke wird Anregung zu Sprechübungen gegeben und überhaupt das Interesse in jeder Weise geweckt. An die lateinischen schließen sich die deutschen Stücke an, 'um regelmäßige schriftliche Arbeiten sowie ein Wiederholen und Einprägen auch des sachlichen Gehaltes der lateinischen zu ermöglichen'. In den 'Wörterverzeichnissen' erscheint mir als sehr praktische Neuerung gegen andere Bücher, daß 'jedesmal zu einem neuen Wort alle früher gelernten Ableitungen seiner Wurzel wieder abgedruckt' werden: unter *amicitia* stehen *amare, amor, amicus, amoenus, ini-*

[1]) Erschienen bisher 1. Lateinisches Übungsbuch für Sexta, 2. Übungsbuch für Quinta, beide bearbeitet von W. Hartke; 3. Lateinische Sprachlehre, I. Teil, bearbeitet von E. Niepmann. Leipzig, Teubner, 1913.

[2]) Vgl. A. Matthias, Erlebtes und Zukunftsfragen S. 254 f., und K. Reinhardt, Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten (1912) S. 56 ff.

micus, inimicitiae, unter *capio*: *princeps, occupare, recuperare, captivus, praecipuus* u. dgl. Das erleichtert die Einprägung, schafft die Kenntnis des etymologischen Zusammenhangs und ermöglicht die Beobachtung der Laut- und Gedankenentwicklung; also wird die sprachwissenschaftliche Ausbildung angebahnt.

Gegenüber der trefflichen Arbeit Hartkes hat der Kritiker es leicht; es bleibt ihm nur übrig, einige Kleinigkeiten zu bessern: die Angabe St. 65, 10 (S. 26) stimmt nicht mit der in St. 97, 4 oder kann jedenfalls beim Schüler ein Mißverständnis hervorrufen. Bei den Inschriften vermisse ich ein Stück aus einem Kalender, das sich S. 32 leicht einfügen ließe; die Bemerkung zu St. 113, 1 ist wohl überflüssig (etwas muß doch dem Lehrer auch bleiben!). S. 75 St. 61, 9 würde ich statt 'ruhmlos' vorschlagen 'ahnenlos'. S. 84 St. 86, 2: warum nicht 'Von Thusnelda'?! S. 92 St. 104, 6: warum nicht 'mit zerkleinertem Holz'? Entsprechend ist danach im Wörterverzeichnis S. 158 zu verfahren. Inbetreff der Rechtschreibung möchte ich vorschlagen, zwischen konsonantischem und vokalischem *i* zu scheiden und zu schreiben: *indicium,* aber *judicium* (vgl. Niedermann, Historische Lautlehre des Lateinischen[2] S. 11).

In den 'Wörterverzeichnissen' könnte durch anderen Druck manches verdeutlicht werden: z. B. S. 107 *prae - paratus*
parat
prae - clarus

S. 129	*nex*	S. 131	*caput*
	necare		*capillus*
	nocere		*prae - cipitare*
	per - niciosus		*Capitolium.*

S. 108 s. v. *liberi* besser: 'die freien (Mitglieder der Familie), d. h. die Kinder'. — S. 119 s. v. *ostiarius*: warum nicht 'Pförtner, Portier'? An Druckfehlern habe ich nur zwei bemerkt: S. 144 *luno,* S. 159 *recuperave.*

Das gleiche Lob, wie es dem Sextabuch gezollt werden durfte, gebührt dem Quintateil. Dieselben Grundsätze walteten hier, dieselbe glückliche Durchführung der Gedanken und Absichten Hartkes; auch die Einteilung gleicht der des ersten Werkes. 'Die lateinischen Stücke ... behandeln wieder die verschiedenen Seiten der römischen Kultur, besonders ausführlich die Beziehungen der Römer zu unserm deutschen Vaterlande.' Das Wort haben auch hier möglichst die Alten selbst, und es finden sich Schriftsteller der älteren Zeit wie des II. nachchristl. Jahrh.[1]) An Prosaikern seien genannt: Cicero, Varro, Valerius Maximus, Petronius, Plinius, Sueton, Gellius; an Dichtern: Ennius, Terenz, Catull, Vergil, Horaz, Ovid. Außerdem sind erfreulicherweise sehr zahlreich die Inschriften vertreten, darunter mehrere Abschnitte aus dem Monumentum Ancyranum, und gerade hierbei wird der Unterschied zwischen den älteren Werken und diesem Buche deutlich; hat doch Ostermann z. B. nur ein Stück aus dem Monumentum, und auch das offenbar nur wegen der Häufung der Zahlwörter! —

[1]) Für die Anwendung des Lateinischen empfiehlt sich natürlich ein engerer Kreis, wie ihn etwa P. Linde beschreibt (Die Fortbildung der latein. Schulgrammatik nach der sprachwissenschaftl. Seite. III [Progr. Königshütte, 1913] S. 22).

Von den Stücken gehen wohl manche über den Gesichtskreis des Quintaners hinaus, so S. 42 'Zur Sprachgeschichte VI', so einige der Sprichwörter u. ä.

Stoff zu Sprechübungen enthält auch dieser Band, ebenso reichhaltige 'Wörterverzeichnisse'; hier stehen zunächst in alphabetischer Reihenfolge die in Sexta gelernten, dann 'Neue Wörter' nebst der zuletzt vorgekommenen etymologisch verwandten Vokabel. An der Spitze der Vokabeln jeder Lektion stehen Zusammenfassungen und Wiederholungen der verschiedensten Art, namentlich gleich oder ähnlich lautender Verben verschiedener Bedeutung, Synonyme u. ä., z. B. (S. 147) *devincere — deficere*; *reprehendere — vituperare*; *fingere — figere*; *fingere — pingere*; *pingere — pungere* oder (S. 149 f.) 'kommen — ankommen — bekommen — entkommen — umkommen — vorkommen'.

Die Verba, welche den 4. Teil des Buches bilden, sind ohne Rücksicht auf die Konjugation so angeordnet, daß diejenigen voranstehen, deren Präsensbildung keine Besonderheiten aufweist. Sie sind nach der Bildung des Perfekts geschieden in die Gruppen: I. Reduplizierendes Perfekt, II. Wurzelperfekta, III. Aorist- oder S-Perfektum, IV. Perfekt auf -vi und -ui. Dann folgen diejenigen, deren Präsens eine Erweiterung oder Veränderung erlitten hat. Es muß zugegeben werden, daß die Anordnung große Vorzüge hat, weil 'alle Konjugationen beständig geübt werden' und 'reiche Gelegenheit zur stufenweise fortschreitenden Analyse der Formen und zur Beobachtung sprachlicher Entwicklung und ihrer Gesetze' geboten wird. Wohl aber scheint mir manchmal des Guten etwas zu viel getan und scheinen dem Schüler Dinge geboten zu sein, die jenseits seines Gesichtskreises liegen, abgesehen davon, daß die wissenschaftliche Deutung nicht sicher ist: S. 159 *possideo* aus *potis sedeo?* Ist das richtig? Sommer (Handbuch der lateinischen Laut- und Formenlehre S. 253) deutet auf die 'Präposition *por-* wie in *porrigere, portendere*'. S. 162 *neglego* jetzt meist als *nec-lego* 'nicht beachten' gedeutet, also von *lego* zu trennen. S. 166 muß die Erklärung zu *sepelio* einem Quintaner dunkel bleiben, ebenso was S. 167 zu *tero* bemerkt wird, und jedenfalls muß es ihm ferngehalten werden; dasselbe gilt z. B. S. 171 zu *sino*, 173 zu *cerno*, 177 zu *pereello*, 178 zu *consido, sero, gigno, diseo*. Das sind Ausstellungen, die sich bei einer neuen Auflage leicht bessern lassen — sonst bedeuten diese Übungsbücher einen großen Fortschritt und verdienen wahrlich in jeder Beziehung den Vorzug vor Ostermann, den sie auch an Kürze übertreffen (Sextabuch Ost.[12]: 77 + 50 + 58 S., Hartke: 56 + 40 + 66; Quintabuch Ost.[10]: 117 + 62 + 51 S., Hartke: 62 + 52 + 41).

Neben Hartkes beide Übungsbücher tritt nun als drittes Stück des 'Lateinischen Unterrichtswerkes' Niepmanns 'Lateinische Sprachlehre für Schulen unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung, I. Teil: Lautlehre, Formenlehre, Wortbildungslehre', aus der Auszüge als grammatischer Anhang den Übungsbüchern für Sexta und Quinta angefügt sind. Diese 'Sprachlehre' soll nach Niepmanns Absicht einen neuen Typus der Schulgrammatik darstellen, 'eine Kombination von Lehr- und Lernbuch', das den 'sprachwissenschaftlich nicht vorgebildeten Lehrer' unterweisen und zugleich dem Schüler von Tertia ab in die Hand gegeben werden soll (Vorwort S. VIII).

Was die materielle Seite des Buches betrifft, so hat der Verfasser bereits mehrfach seine Anschauungen über die Notwendigkeit der Umgestaltung des Grammatikunterrichts geäußert und bringt sie im Vorwort noch einmal vor: dieser Unterricht müsse in den Stand gesetzt werden, 'dem Schüler (auch dem Sextaner schon!) einen Überblick über den Bau und die Ausdrucksmittel der Sprache, einen Einblick in sprachliches Werden und sprachliche Entwicklung und einige Kenntnis von den dabei wirkenden Kräften zu geben'; damit solle 'im Sprachunterricht durchgeführt werden, was im geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen . . . von unten auf guter Brauch geworden' sei. Dieser Ansicht stimme ich durchaus bei, wie denn auch z. B. Brugmann (Literar. Zentralblatt 1913, Nr. 45, Sp. 1486) und Weyrauch in seinem Aufsatz 'Sprachwissenschaft auf den höheren Schulen?' (Pädag. Archiv 1913, S. 651 ff.) sie vertreten und Niepmann durch praktische Versuche ihre Berechtigung erwiesen hat. Es ist selbstverständlich, daß dem jüngeren Schüler nur das Allernotwendigste geboten werden darf und daß es Aufgabe des Lehrers sein muß, aus dem Stoff, den die neue 'Sprachlehre' ihm bietet, vorsichtig auszuwählen.

Das setzt allerdings voraus, daß der Lehrende, namentlich soweit er seine sprachwissenschaftlichen Kenntnisse erst aus Niepmann schöpft, sich auf sein Buch unbedingt muß verlassen können und dieses wissenschaftlich durchaus zuverlässig und auf der Höhe ist. Nun hat Niepmann — ich vertraue mich hier dem Sprachvergleicher Brugmann[1]) an, habe allerdings auch manches mit den Angaben von Sommer, Niedermann und Ernout verglichen — nicht nur vieles, was noch hypothetisch ist, sondern wohl auch manches, was offenbar unrichtig ist. Und das ist gewiß bedauerlich. Aber da es selbstverständlich ist, daß Niepmann alles derartige in einer zweiten Auflage ausmerzt, so ist die Sache nicht so belangreich, wenn nur der Leser mit Vorsicht verfährt.

Im übrigen ist das Verdienst Niepmanns wirklich so groß, daß über jene Mängel hinwegzusehen keine große Überwindung kostet: um sich klar zu machen, was für einen Fortschritt sein Werk bedeutet etwa gegen Hermann Müllers 'Lateinische Schulgrammatik', vergleiche man, neben der Behandlung der Verba, auf die bereits beim Quinta-Teil hingewiesen wurde, z. B., was über Entstehung und Bildung der Adverbien gesagt ist (S. 86 ff.), mit der Registrierung bei Müller (Ausg. B^{12}, S. 23 f.) oder die Wortbildungslehre (S. 176 ff.) mit der Aufzählung bei demselben (a. a. O. S. 87 ff.).

Wünschen wir daher, daß das ganze große Unternehmen des 'Lateinischen Unterrichtswerkes', dessen Syntax ich mit besonders lebhaftem Interesse entgegensehe, glücklich weiter und rasch zu Ende geführt werde! Lehrende und Lernende, die sich von dem Geiste, der in jenen Büchern webt, erfüllen lassen, werden sich auf eine höhere Warte sprachlicher Erkenntnis gehoben fühlen, und das hier begonnene Werk vermag, vom Latein rückwärts schauend, ähnliches zu leisten wie, auf dem Gebiete der Syntax, die vom Latein auf die Tochtersprachen vorwärts schauende 'Lateinische Satzlehre' von Michaelis-Rudolph (2. Aufl. 1912). Beide Betrachtungsweisen können dem Unterricht reiche Frucht bringen.

[1]) In seiner schon erwähnten Rezension im Literar. Zentralblatt.

VOM VERTIEFEN

(Mit besonderer Berücksichtigung des neusprachlichen Unterrichts)

Von Edmund Neuendorff

Vertiefung ist ein sehr geläufiger und beliebter Begriff in unserer Methodik, namentlich in all den Fächern, in denen der Fortschritt sich in konzentrischen Kreisen vollzieht, also z. B. in der Religion, der Geschichte, der fremdsprachlichen Grammatik. Ob freilich mit diesem Begriff auch immer eine klare Anschauung verbunden wird? — Begriffe ohne Anschauungen aber können bekanntlich keine Erkenntnis geben und sind leer, wie Kant lehrt. Es ist unmöglich auf sie eine vernünftige Praxis aufzubauen.

Mir scheint, daß das Geschäft des Vertiefens häufig nur in vermehrter Stoffanhäufung besteht. Da werden dann zwischen die großen Linien des geschichtlichen Geschehens zahllose Strichelchen und Schattierungen des Hintergrundes eingezeichnet, so daß ein volleres und reicheres Bild entsteht. Da werden zu den systematisch angeordneten grammatischen Regeln auch die vielen Ausnahmen neu hinzugelernt. Die vorhandenen fremdsprachlichen Grammatiken und die geschichtlichen Lehrbücher, z. B. das viel gebrauchte von Neubauer, unterstützen nur dieses Verfahren. Tatsächlich darf es auf den Namen des Vertiefens keinen Anspruch machen. Es ist mehr ein Verbreitern des Weges und bringt immer die große Gefahr mit sich, daß unter der Fülle des dargebotenen Stoffes die Kraft, ihn frei und vielseitig zu bewegen, erstickt oder doch wenigstens nicht zur Genüge entwickelt wird. Nie und nimmer darf solch Verbreitern die besondere oder die Hauptaufgabe der Oberklassen sein.

Eine andere Art des Vertiefens besteht darin, die behandelten Tatsachen als Ergebnisse des historischen Werdens aufzuzeigen. Sie kommt namentlich für die grammatische Formenlehre, aber auch für syntaktische Erscheinungen in Betracht. Nun kann man gern zugeben, daß etymologische Hinweise, solange sie maßvoll auftreten und sich im Rahmen des Stoffes halten, über den die Schüler ohnehin verfügen, eine wirkliche Vertiefung bedeuten können. Wenn sie indessen grundsätzlich in großen Mengen in den Unterricht hineinverwoben werden, so liegt die Gefahr nahe, daß auch sie weiter nichts als neue Stoffbelastung darstellen. Das gilt in etwa auch für neuere Methoden des Lateinlernens, so interessant an sich sie sein mögen. Stoffüberlastung ist doch das, woran wir heute auf der höheren Schule am allermeisten und allerschwersten leiden. Stoffverminderung tut uns not. Und wir auf der Oberrealschule werden zu ihr nicht anders kommen, als wenn wir unter anderem viel mehr als bisher auf Vollständigkeit des historischen Zusammenhanges und erschöpfende Darstellung des historischen Werdens verzichten. Dafür können dann desto ausgiebiger die Probleme des Tatsächlichen und sein innerer Sinn behandelt werden.

Hier hat denn auch die Arbeit des wahren Vertiefens einzusetzen. Nicht das Tatsachenmaterial zu vermehren, sondern die Probleme tiefer und umfassender aufzuzeigen, ist eigentliche Aufgabe der Oberklassen. Dabei ist aber von vornherein aufs nachdrücklichste das Mißverständnis zurückzuweisen, als ob Unter- und Mittelklassen das Tatsächliche nur herbeizuschaffen, erst Oberklassen die kausale Bedingtheit seiner Zusammenhänge zu verarbeiten hätten. Die letzte rheinische Direktorenkonferenz verhandelte über den Unterricht in der Bürgerkunde und nahm im Anschluß daran folgende These an: 'Die Mittelstufe vermittelt vor allem die Tatsachen, die Oberstufe hat diese Kenntnisse dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechend zu erweitern und das Tatsächliche innerlich zu verknüpfen.' Auf einen Einspruch meinerseits erklärte der Referent, daß er auf die Wörtchen 'vor allem' besonderes Gewicht gelegt wissen wollte. Ich hätte gewünscht, daß der ganze Satz gefallen wäre, da er leicht mißverstanden werden kann. Alles Tatsächliche, wo immer es gegeben wird, ob auf der Ober- oder Unterstufe der höheren Schule, ob auf der Volksschule, muß innerlich verknüpft sein. Nicht die gedächtnismäßige Aneignung, sondern die gedankliche Verarbeitung, mag ihr Umfang noch so bescheiden sein, ist überall die Hauptsache. Wie dabei auf geschichtlichem und im besonderen auf bürgerkundlichem Gebiete vorzugehen ist, hat uns in vorbildlicher Weise immer wieder Berthold Otto gezeigt. Seine Zeitschrift: 'Der Hauslehrer' (übrigens ein ganz unglücklicher Titel) ist eine Fundgrube für die methodische Praxis. Mit beneidenswertem Geschick versteht er es in allem tatsächlichen Geschehen die Probleme herauszufinden und sie einfach und klar einem Schüler zu entwickeln. Dabei arbeitet er hauptsächlich mit jüngeren Schülern. Das gibt einen weiteren Fingerzeig. Wir haben in VI und V jetzt innerhalb des deutschen Unterrichts die sogenannten 'Geschichtserzählungen', eine Art propädeutischen Geschichtsunterrichts. Ob sie, so betrieben wie die Lehrpläne es vorsehen, großen Nutzen stiften, ist recht zweifelhaft. Darnach sind sie im Grunde nur Gesinnungsunterricht. Ob sie aber wirklich schon eine Gesinnung dauernd beeinflußt haben? Vielleicht könnte die Zeit sehr viel nützlicher verwendet werden, wenn man dafür die Probleme (ein stolzes Wort für Sextaner und doch durchaus kein zu stolzer Begriff!) vorhandener staatsbürgerlicher Einrichtungen und mit vorsichtiger Auswahl auch die Probleme von Zeitereignissen durcharbeitete. Berthold Otto gibt für die Art der Arbeit ausgezeichnete Beispiele. Auch der Sextaner hat Interesse für Stadtverordnetenwahlen und für die Verwicklungen, welche die Landung eines Zeppelinluftschiffes in Frankreich mit sich bringen kann. Ich habe mir sogar von erfahrenen Lehrern sagen lassen, daß das Interesse für solche Fragen im allgemeinen in den Unterklassen ganz erheblich ist, daß es in den Mittelklassen stark abflaut und erst in den Oberklassen wieder kräftig aufwacht.

Wir hatten also gesehen, wo man von Vertiefung auf den Oberklassen spricht, da sollte es sich stets in erster Linie darum handeln, die Probleme zu vertiefen. Wie kann das geschehen? — Wenn wir erst einmal Lehrpläne haben, die nicht durch ihre Stoffüberfülle Arbeitslust ersticken und tiefere Interessen

schwer aufkommen lassen, wenn wir Pläne haben, nach denen die Schüler ihre Kraft auf wenige Gebiete konzentrieren und wieder Lust zu freier, selbständiger Arbeit fassen können, dann werden wir verlangen dürfen, daß sie das Tatsachenmaterial der Geschichte und der Elementargrammatik in den Oberklassen einfach mitbringen. Dann wird der erneute Spaziergang durch die Menschengeschichte, wie er heute vorgeschrieben ist, nicht mehr in derselben systematischen Lückenlosigkeit zu erfolgen brauchen. Man wird bestimmte Probleme stellen und dann verfolgen lassen, wie sich die Jahrhunderte an ihrer Lösung versucht haben. Während also der Unterrichtsgang in den Mittelklassen chronologisch fortschritt und dabei oft Zusammengehöriges auseinanderriß, wäre es auf den Oberklassen Hauptaufgabe, das innerlich Zusammengehörige aufzusuchen. Das was Oskar Jäger so angelegentlich für die geschichtlichen Wiederholungen empfahl, die Herstellung historischer Querschnitte, die Repitition unter einem bestimmten beherrschenden Gesichtspunkte, das sollte für die Oberklassen Unterrichtsprinzip überhaupt sein. Das hat neuerdings Gymn.-Direktor Dr. Hölk in Lüneburg gleichfalls sehr nachdrücklich gefordert.[1])

Genau dasselbe Prinzip der Querschnitte könnte im grammatischen Unterricht der Oberklassen durchgeführt werden! Eine bloße Wiederholung der Syntax in der beliebten Folge der Wortarten (O II: Artikel, Substantiv, Adjektiv, Adverb, U I: Verbum usw.), wenn sie sich vom Lehrgange der Mittelklassen nur durch Stoffreichtum unterscheidet, ist der Arbeit der Oberklassen, die wissenschaftlich sein soll, unwürdig. Im folgenden werde ich an einem Beispiel zeigen, wie ich selbst versuche Grammatik durchzunehmen.

Die Schüler erhielten als schriftliche Hausaufgabe: 'Wie wird im Französischen der Grund oder die Ursache ausgedrückt?' — Für die Bearbeitung waren ihnen drei Wochen Zeit gelassen. Die Zusammenstellung des Tatsachenmaterials wurde von fast allen fleißig ausgeführt. Sie erfolgte an Hand des grammatischen Lehrbuches, das bei dieser Gelegenheit gründlich hatte durchgearbeitet werden müssen. Daß sie natürlich von keinem vollständig geliefert wurde, schadet nichts. Zu den angeführten Einzelfällen und Regeln waren von allen Beispiele gegeben worden, die nicht nur der Grammatik, sondern auch dem Prosalesestoff des Tertials (Lanfrey, Campagne de 1806) entnommen waren. Nach der Rückgabe der Arbeiten stellten wir gemeinsam die Hauptpunkte fest.

Der Grund oder die Ursache wird im Französischen ausgedrückt:

1. a) durch einen Hauptsatz, wobei dann der folgende Hauptsatz durch *aussi*, *c'est pourquoi*, *partant*, *par conséquent*, *pour cela* eingeleitet wird oder ein *donc* oder *en* enthält; b) durch einen Hauptsatz, der durch *car* eingeleitet ist; c) durch einen Hauptsatz, der auf eine mit *pourquoi*, *pour quelle raison* usw. eingeleitete Frage antwortet; d) durch einen Hauptsatz, dessen Verbum im Imparfait steht. Die Folge wird dann durch den nächsten Hauptsatz ausgedrückt, dessen Verbum im Prétérit steht. Hier werden weitere Fälle besprochen, in denen ein Satz durch die Verwendung des Prétérit eine besondere Bedeutung

[1]) In einem Herbst 1912 in München im Allgemeinen deutschen Gymnasialverein gehaltenen Vortrag; s. Humanist. Gymnasium 1913 S. 24 f.

erhält, so daß man nicht einfach das Prétérit durch die deutsche Vergangenheit übersetzen kann. *L'empereur n'avait pas d'argent, il se décida à traiter*: Da der Kaiser kein Geld hatte, entschloß er sich zu verhandeln.

2. Durch eine Partizipialkonstruktion, eine verbundene sowohl wie eine unverbundene; das Participe *étant* kann auch wegfallen, so daß eine eigentümliche Satzverkürzung entsteht: *impuissant à remporter la victoire, Bennigsen se retira; objet des soupçons du gouvernement français, il avait été averti qu'on songeait à le faire arrêter.*

3. a) Durch einen Nebensatz, der mit *comme, parceque, puisque, à cause que, d'autant plus que,* selten mit *vu que, attendu que* eingeleitet ist; es wird erörtert, wie die beiden letzteren aus der Grundbedeutung des Sehens und Erwartens zu kausaler Bedeutung kommen; b) durch einen Nebensatz, der mit *que* eingeleitet ist und dessen Verbum im Subjonctif steht; *il était triste que son père fût mort.* Dieser Gebrauch des Subjonctif ist seltsam und beruht auf alter Gewohnheit, die aus seinem Wesen nicht erklärt werden kann und im Deutschen kein Analogon hat. Sonst nämlich entspricht das Wesen des französischen Subjonctif durchaus dem des deutschen Konjunktiv, wenn auch der Zwang zu seiner Verwendung in beiden Sprachen nicht in den gleichen Fällen eintritt. Der Subjonctif ist der Modus der Unwirklichkeit (irrealer Bedingungsatz, Relativsatz von Verneinungen abhängig), der subjektiven Unsicherheit (in *que*-Sätzen nach verneinten Verben des Sagens und Denkens und gewissen unpersönlichen Ausdrücken, in Relativsätzen von Superlativen abhängig), des Wollens oder Wünschens (in *que*-Sätzen, die von einem Verbum des Wollens oder Wünschens abhängen oder vor denen ein solches zu ergänzen ist, in Relativsätzen, die dem Ausdruck einer erwünschten Eigenschaft dienen).

4. Durch einen Relativsatz. Es wird auf die zwei Arten der Relativsätze, die bloß erläuternden und die sinnerweiternden hingewiesen. Relativsätze, die kausale Bedeutung haben, sind immer sinnerweiternd: *le roi Louis XIV, qui estimait Molière, se proposa de donner une leçon à ses courtisans.*

5. Durch Präpositionen in verschiedenen Verbindungen: a) *pour* hat ursprünglich vor allem finalen Sinn: *un remède pour le mal de tête; le combat pour la vie; pour vivre heureux, vivons cachés.*

Problem: wie ist es möglich, daß dasselbe Wort *pour* dem Ausdruck des Grundes und dem des Zweckes dienen kann, da beide doch völlig verschiedenen, ja entgegengesetzten Kategorien anzugehören scheinen? In der Tat lassen sich die Menschen geradezu in zwei große Gruppen teilen, je nachdem sie beim Handeln und beim Denken über die letzten Dinge mehr nach Gründen oder mehr nach Zwecken fragen: es gibt eine Welterklärung nach Zwecken (teleologische Weltauffassung, prästabilierte Harmonie) und eine Welterklärung nach Gründen (Materialismus, Entwickelungslehre); es gibt ein ethisches Handeln nach Zwecken (Utilitarismus, Eudämonismus, die christliche Ethik, soweit sie mit Höllenstrafen und himmlischen Belohnungen rechnet) und ein Handeln nach Gründen (der kategorische Imperativ Kants, die christliche Ethik, soweit sie auf die Gebote Gottes hinweist). Andererseits haben aber doch Grund und Zweck

sehr nahe unmittelbare Beziehungen zueinander. Für Aristoteles ist die Ursache der Bewegung und ihr Zweck der Art nach identisch: die Entelechie. Für das höchste Wesen, ob man es Gott, Natur oder Kraftprinzip nennen will, fallen Grund und Zweck in eins zusammen, solange man es ewig, also zeitlos deutet. Von hier aus gelangen wir zu einem merkwürdigen Ergebnis, nachdem wir an einer Reihe von Einzelfällen aus dem täglichen Leben Grund und Zweck des Handelns aufgesucht haben.

Nach der Anschauung des gesunden Menschenverstandes unterscheiden sich eben im objektiven Sinne Ursache und Zweck überhaupt nicht; sie fallen auseinander nur durch die subjektive Art der Betrachtung, d. h. durch Einordnung in die Kategorie der Zeit. Was *a priori* betrachtet als Zweck erscheint, erscheint *a posteriori* angesehen als Ursache. Heute vor meiner Abreise weiß ich, daß meine Eltern wiederzusehen Zweck meiner Reise ist. Morgen werde ich wissen, daß das Wiedersehen mit meinen Eltern Ursache meiner Reise gewesen ist. Wir beachten die verwendeten Zeiten und begreifen, daß *pour* mit dem Infinitiv verschiedener Zeiten je nachdem finalen oder kausalen Sinn haben kann. *Il s'est caché dans la maison pour voler*, aber *il a été puni pour avoir volé.* Dabei fällt uns ein, daß es auch im Deutschen heißt: 'für etwas bestraft und belohnt werden', und: 'ich kann nicht dafür'. Wir suchen andere Fälle des kausalen Gebrauchs von *pour* auf, nachdem wir uns klargemacht haben, daß es zwar nicht logisch berechtigt, aber psychologisch verständlich ist, daß *pour* schließlich, auch ohne daß durch das verwendete Tempus der Hinweis auf die Vergangenheit gegeben war, zur Angabe des Grundes gebraucht werden konnte. *Pour cette raison, pour plusieurs motifs, pour l'amour de Dieu. Pour quoi* (heute geschrieben *pourquoi*) fragt nach dem Grunde. Vergleiche *c'est pourquoi. Pour cela* ist auch zu einem Begriff geworden und wird oft gleichbedeutend mit *en* gebraucht: *il n'en était pas plus heureux = il n'était pas plus heureux pour cela.*

b) *à cause de, à force de, grâce à, en vertu de* sind ihrer eigentlichen Bedeutung nach leicht zu erklären.

c) *par* wird ursprünglich gebraucht, wenn es sich um die Bewegung mitten durch einen Raum handelt. An Stelle des Raumes, der also gleichsam die Bewegung vermittelt oder auch wohl veranlaßt, kann auch treten: 1. eine Handlung oder ein Geschehen: *l'élève l'a fait par l'ordre de son professeur* (der den Befehl gebende Lehrer ist die bewirkende Ursache, sein Befehl vermittelt, veranlaßt das Wirken); *faire q. ch. par le conseil de q.; par expérience, par exemple.* 2. Ein Gefühl: *il s'est enfui par la crainte de son voisin* (der Nachbar ist die bewirkende Ursache der Flucht, die Furcht des Fliehenden veranlaßt das Wirken) *par honte, par jalousie.* In den Redensarten *faute de* aus Mangel an, *crainte de* aus Furcht vor, *soit jalousie, soit haine,* sei es aus Eifersucht oder Haß, *moitié distraction, moitié paresse,* halb aus Zerstreutheit, halb aus Faulheit ist *par* ausgefallen. 3. Eine Eigenschaft: *être célèbre par son élégance, redoutable par sa témérité, connu par son savoir.* In diesem letzten Falle bezeichnen die angegebenen Eigenschaften freilich nicht mehr bloß den Grund, der ein Wirken veranlaßt, sondern gleichzeitig auch die bewirkende Ursache. Diese Bedeutung

ausschließlich erlangt *par* beim Passiv der Verben, die materielle Tätigkeit ausdrücken. Ursprünglich also nur beim Mittel der Bewegung gebraucht, hebt es hier das Bewegende selbst hervor. Wir machen uns das Wesen von Grund und Folge einerseits, von Ursache und Wirkung andererseits klar. Wir stellen ferner fest, was wir als Veranlassung bezeichnen, wir beachten die Grundverschiedenheit der sprachlichen Auffassung: beim deutschen Passiv ist uns die mit 'von' angegebene Person der ruhende Ausgangspunkt einer Handlung, eines Geschehens, von dem die Tätigkeit ausgeht; im Französischen legt das *par* den Ton darauf, daß die Person in voller sichtbarer Tätigkeit begriffen ist. Vergleiche das unten zu Sagende zu *de*, das bei Verben, die eine geistige, also unsinnliche Betätigung bezeichnen, steht. — Zu den oben unter 1 und 2 angeführten Fällen gehört auch *parce que*, das ja heute zu einer Konjunktion zusammengeschmolzen ist. Ursprünglich *par ce que*. Welcher Wortart gehört *que* an? Welcher heute sonst allgemein beobachteten Regel widerspricht das *par ce* vor dem *que*-Satz? Vergleiche *de ce que* nach Verben der Gemütsbewegung.

d) *de* in ursprünglicher Bedeutung wird nur zum Ausdruck räumlicher Beziehungen gebraucht und bezeichnet das Kommen, Abreisen, Herstammen von einem Orte. Erst im übertragenen Sinne wird es auch für kausale Vorgänge verwendet: *être heureux, bien aise, surpris, charmé, irrité de, se réjouir, se moquer, avoir honte de, souffrir, mourir de, être fier, jaloux, envieux, amoureux de, louer, blâmer, s'excuser de.* Dem Gebrauch liegt die uralte Menschenauffassung zugrunde, nach welcher von der Ursache eine Kraft ausstrahlt und in den Dingen oder Personen, auf die sie stößt, die Wirkung hervorbringt. Diese Kraft fließt gleichsam durch den Raum von dem verursachenden und an sich ruhenden Dinge zu dem, auf das sie wirkt, und sie nimmt mit der Entfernung von ihrem Ausgangspunkt an Intensität ab. Urbild des Vorganges ist die Anziehung der Massen. Nach dieser Auffassung sind die Dinge des Weltalls ewig unveränderlich, nur daß geheimnisvoll waltende Kräfte, die 'von' ihnen ausgehen, ihre Lage und Gestalt verändern. Wir heute (Leibniz-Lotze) glauben, daß alles Wirken Wechselwirkung sei, daß also die Dinge unter dem Zwange einer bestimmten Weltordnung, einer prästabilierten Harmonie, eines Netzes von Naturgesetzen, deren letztem Sinn gegenüber wir auf dem *Ignorabimus* stehen bleiben werden, selbsttätig entsprechende Veränderungen in sich hervorbringen. Nach der alten naiven Auffassung geht 'von' dem Liede, das ich höre, eine unsichtbare Kraft aus, fließt durch den Raum, kommt zu mir und bewirkt mein Entzücken: *je suis charmé de cette chanson.* Der deutschen Sprache ist diese Anschauung keineswegs fremd. Wir sagen: 'das kommt davon; deine Erkältung kommt von deiner Unvorsichtigkeit'; und 'daher' (vergleiche das zur kausalen Konjunktion gewordene *partant* sowie *donc*), das heute kausale Bedeutung hat, hatte ursprünglich rein räumliche, entsprechend dem französischen *de là.* Hierher gehört das 'von' bei dem deutschen Passiv. Wo freilich im Deutschen nicht die bewirkende Ursache, sondern der Grund angegeben werden soll, ist unsere sprachliche Auffassung meist ganz anders. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle gebrauchen wir für das kausale *de* die Präposition 'über'. 'Über' hat

räumliche Bedeutung und steht damit in sehr sinnfälliger Beziehung zu dem Wort 'Grund', das ja ursprünglich auch rein Räumliches meint. Und nun vergleiche man: *je suis triste de sa mort* und 'ich bin traurig über seinen Tod'. Dort Leben und Bewegung, hier ruhige Betrachtung. Hier im Deutschen die Empfindung meiner Trauer, die über der Tatsache seines Todes als ihrem Grunde gleichsam schwebt, zwar nicht völlig bewegungslos, dafür sorgt der Akkusativ nach 'über', aber, wie man fühlt, leise und unmerklich dahinschwebt. Dort im Französischen das Bild einer Kraft, die sich von dem Ereignis des Sterbens loslöst, sich auf mich zu bewegt und in mir Trauer wirkt. Man begreift, daß der Franzose, nachdem er schon das Wirken von Ereignissen und Dingen so lebhaft beschrieben hat, besonderer Mittel bedarf, um das sinnfällige Wirken von willenbegabten Organismen zu malen. Dazu dient ihm '*par*' in Fällen, wo der Deutsche 'von' gebraucht. Der Deutsche bleibt also an Lebhaftigkeit des Ausdruckes hier hinter dem Franzosen offenbar zurück. — Nach kausalem *de* stehen übrigens nicht nur Substantive, sondern auch Infinitive, und zwar ist es keineswegs nötig, daß Verben der Affekte vorangehen. *Je suis heureux de l'avoir vu. — Mais savez-vous ce qui m'arrive de ne plus rire? Je deviens méchant. — De le voir ainsi, toujours triste et seul, les gens du mas ne savaient plus que faire* (Daudet). Schon erwähnt ist der Gebrauch von *de ce que*. —

Entsprechend haben wir im selben Schuljahr behandelt: Wie werden im Französischen Zeitverhältnisse ausgedrückt? — Antwort: Durch Verwendung der geeigneten Tempora, durch Zusammensetzung der Infinitive der Verba finita mit *aller, venir, avoir, être* usw., durch Partizipialkonstruktionen durch das Gerundium, durch Nebensätze mit temporalen Konjunktionen, durch Adverbien, durch adverbiale Bestimmungen, durch Infinitivkonstruktionen mit *à* (*à le voir on est convaincu que* ...) usw. Eine andere Aufgabe, die in der U I gestellt und recht gut gelöst wurde, war: Wie drückt man im Französischen das Verhältnis von Bedingung und Folge aus? Da ein Schüler sich in seiner Arbeit daran versucht hatte, in das Wesen des Bedingungsatzes überhaupt einzudringen, gab das erwünschte Veranlassung, bei der Durchnahme von Vorstellung, Begriff, Urteil und Schluß zu sprechen und das Verhältnis von Grund und Folge mit dem Verhältnis von Bedingung und Folge zu vergleichen.

Noch ein paar Bemerkungen seien gestattet.

Früher pries man die formalbildende und logisch schulende Kraft des grammatischen Unterrichts aufs höchste. Als dann der große Ansturm gegen die Grammatik erfolgte, glaubte man sie besonders herabzusetzen, wenn man darauf hinwies, daß die Sprachgewohnheiten keineswegs immer den Denkgesetzen entsprächen; mir scheint, für den Unterricht ist es ein großes Glück, daß sie es nicht tun. Gerade der Zwang, die Grenze des Logischen vom Psychologischen in der Sprache festzustellen, ist eine ausgezeichnete Denkübung. Andrerseits ist die Beschäftigung mit dem Psychologischen überaus nützlich. Sie lehrt uns, in fremden Seelen zu lesen. Sie veranlaßt uns, uns mit den tiefsten Fragen alles Menschlichen zu beschäftigen. Wir wollen doch ja nicht philosophische

Propädeutik als Unterrichtsfach wieder einführen. Aber wir wollen auf den Oberklassen Philosophie in allen Klassen treiben: in der Religion, im deutschen Unterricht, in der Geschichte und in der fremdsprachlichen Lektüre, aber auch in Physik, Chemie und Biologie, und schließlich auch im Grammatikunterricht.

Jede tiefere Betrachtung der Fremdsprachen schließt ein Versenken in die geheimnisvollen Kräfte, die bei der Bildung der Muttersprache tätig waren, ein.

Zuletzt ein Wort von dem, was uns heute am allermeisten bewegt, ja quält: vom Mangel an Zeit. Ist für Betrachtungen, wie die oben angedeuteten, Zeit innerhalb unseres 45-Minutenbetriebes, innerhalb der Fächerfülle, innerhalb der vier Stunden, die wöchentlich dem Französischen auf der Oberrealschule zur Verfügung stehen? Traurig gestehe ich es: eigentlich nicht! Wer, wie es vorgeschrieben ist, die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, jährlich neun Reinschriften anfertigen läßt, die Grammatik in systematischer Folge lückenlos durchnimmt (in den amtlichen Lehrplänen heißt es: 'Ob und 'inwieweit auf der Oberstufe eine Vertiefung des grammatischen Unterrichts 'durch Ergründen der Erscheinungen nach logisch-psychologischer oder histo-'rischer Seite erfolgen kann, müssen die bestimmten Verhältnisse der Schule 'ergeben. Keinesfalls kann eine derartige «Vertiefung» die wirkliche Beherrschung 'ersetzen. Wiederholung und Befestigung bleiben unter allen Umständen das 'Nötigste'), wer 'bis in die oberen Klassen hinein Übungen in der Zusammenstellung von sachlich oder sprachlich verwandten Wörtern' zur Befestigung und Wiederholung des Wort- und Phrasenschatzes vornimmt, wer beachtet, daß Sprechübungen den Unterricht aller Klassen durchziehen und 'in keiner Stunde ganz unterlassen' werden sollen, wer den Schülern 'einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Literatur- und Kulturgeschichte des französischen Volkes' vermitteln will, wer endlich 'reichlicher', als es für die Realgymnasien vorgeschrieben ist, die Hilfsdisziplinen wie die Stilistik, Metrik, Synonymik', betreibt[1]), — der hat für derartige Betrachtungen tatsächlich keine Zeit. Stellt er sie dennoch an, so kann er es nur tun, indem er auf eigne Verantwortung irgendwelche andere der amtlich vorgeschriebenen Ziele vernachlässigt. Eines kann ihn trösten: daß er ohne Hexerei in der zu Gebote stehenden Zeit alle jene vielen Gebiete ohnehin nicht gründlich durcharbeiten kann. Es ist einfach unmöglich. Daher fordere ich wieder und wieder: man lasse uns auf der Oberrealschule nur eine Fremdsprache treiben, oder wenigstens nur eine Fremdsprache als Hauptfach. Wir wünschen durchaus unseren Schülern eine gründliche Sprachbildung zu geben. Aber die Gründlichkeit hängt nicht von der Zahl der gelernten Sprachen ab, sondern von der Intensität, mit der jede erlernt wird. Nun haben wir wegen unserer Ziele auf dem Gebiete der Mathematik und der Naturwissenschaften keine Zeit, zwei Fremdsprachen gründlich zu betreiben. So nehme man uns eine oder lasse sie uns wenigstens nicht als Hauptfach betreiben. Dann bleibt uns für die andere desto mehr Zeit und Kraft. Wir werden sie sicherlich zu nützen wissen.

[1]) Alle diese Forderungen finden sich in den amtlichen Lehrplänen.

GEGEN DIE ZWEITEILUNG DER LEHRAMTSPRÜFUNG

Von Max Siebourg

'Der springende Punkt, der in der aufkeimenden Frage einer Neuordnung 'des Prüfungswesens für das Lehramt an höheren Schulen mehr und mehr her- 'vortritt und für die Neugestaltung von zielanzeigender Bedeutung wird, ist die 'Zweiteilung der Lehramtsprüfung in eine wissenschaftliche Fachprüfung am 'Schlusse der akademischen Studienzeit und eine praktisch-pädagogische Prü- 'fung, in der der angehende Lehrer nach Ableistung der Vorbereitungszeit oder 'eines Teiles von ihr sich über die Kenntnis der Grundfragen der Unterrichts- 'und Erziehungslehre, über das erlangte Maß der Unterrichtspraxis, vielleicht 'auch noch über seine Allgemeinbildung ausweisen soll, an die nun einmal bei 'einem künftigen Oberlehrer von jeher höhere Anforderungen gestellt worden 'sind als bei Vertretern anderer Berufe. Daß eine solche Zweiteilung erwünscht 'ist, daß namentlich durch Einführung einer zweiten Prüfung eine wirksamere 'Auslese des Oberlehrernachwuchses herbeigeführt werden muß, als sie bei den 'gegenwärtigen Einrichtungen für die Vorbereitung der Kandidaten des höheren 'Lehramtes möglich ist, scheint fast eine *res omnium consensu iudicata* zu sein.'

So schreibt N(orrenberg) in Nr. 42 des Deutschen Philologenblattes 1913. Überschaut man die vor und nach diesem Artikel gemachten öffentlichen Äußerungen zur Sache, so wird gegen das mit 'scheint fast' sehr vorsichtig gefaßte Urteil wenig zu sagen sein. Mir sind freilich auch schon aus der allerletzten Zeit drei abweichende Meinungen bekannt geworden. Der 40. Pommersche Philologentag in Pasewalk hat am 15. Oktober 1913 unter anderem den Wunsch ausgesprochen: 'Bezüglich einer Teilung der Prüfung soll es beim alten bleiben. Die Versammlung ist gegen eine zweite Prüfung' (D. Ph.-Bl. 1913, S. 562). Der Stettiner Philologenverein berichtet in Nr. 45 des D. Ph.-Bl. vom 3. Dez. 1913 (S. 610) den Beschluß seiner letzten Versammlung, dem Pommerschen Philologenverein u. a. folgenden Wunsch zur Weitergabe an die Delegiertenkonferenz zu unterbreiten: 'Bei Fortfall der allgemeinen Prüfung in Religion und Deutsch ist an einer Prüfung festzuhalten.' In einem besonderen Artikel endlich hat Wilh. Wagner (Hamborn) im D. Ph.-Bl. vom 24. Dez. 1913 (Nr. 48, S. 646) gute Gründe gegen eine zweite Prüfung vorgebracht und schon durch die Fassung der Überschrift: *Num omnium consensu iudicata est res?* bekundet, daß er die Richtigkeit der Meinung Norrenbergs über die Stimmung der beteiligten Kreise in dieser Sache bezweifelt. Ich pflichte ihm darin bei, auf Grund auch von mancherlei Gesprächen, die ich

über die Frage in letzter Zeit mit verschiedenen Kreisen rheinischer Kollegen gehabt habe. Wenn diese eine zweite Prüfung scharf ablehnende Ansicht bisher weniger tatkräftig sich geäußert hat, so wiederholt sich m. E. hier die auch sonst zu beobachtende Erscheinung, daß die Vertreter einer neuen Forderung viel eifriger kämpfen und werben als die Anhänger des Alten. Dazu kommt, daß die jüngeren wie die älteren Oberlehrer persönlich nicht mehr von einer etwaigen Neuordnung der Prüfung betroffen werden und ihr in der großen Mehrzahl weniger Interesse entgegenbringen, als wenn es sich um Gehalts- oder Rangfragen handelte. Es kann aber gar nicht zweifelhaft sein, daß jede Maßregel, die die Ausbildung des Nachwuchses der Oberlehrer betrifft, die größte Bedeutung nicht nur für den Oberlehrerstand, sondern auch für die gesamte Nation hat, und um so notwendiger erscheint es, daß auch die gegenteilige Ansicht recht nachdrücklich sich äußere. Das Ziel selbst, das letzten Endes erstrebt wird, die Vervollkommnung der Erziehung der Erzieher, liegt ja uns allen in gleicher Weise am Herzen, mögen auch die Meinungen über den richtigen Weg dazu auseinandergehen.

Eine Prüfung am Ende der Vorbereitungszeit würde in einen praktischen und theoretischen Teil zerfallen, in eine Lehrprobe also und in die Erforschung der Kenntnisse in der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Ich beginne mit dem letzteren und hebe zunächst einige Gefahren hervor, die nach meiner Meinung sicher damit verbunden sind. Zunächst wird die Arbeit der beiden Vorbereitungsjahre wesentlich von dem Gedanken an ein wichtiges, man darf sagen, das wichtigste Examen beeinflußt sein. Denn durch den Ausfall desselben kann alles bis dahin Geleistete in Frage gestellt werden. Was das aber heißt, bedarf keiner weiteren Ausführung. Ich empfinde es noch heute als einen großen Segen meiner Bonner Studienzeit, daß wir während derselben bei all unserer Arbeit in philologicis an ein Examen überhaupt nicht gedacht haben und uns mit der ganzen Freude und Begeisterung, die der Genius loci zu wecken verstand, dem Studium widmeten. Eine der wichtigsten Aufgaben der Vorbereitungszeit unserer jungen Kollegen ist aber die, in ihnen die rechte Lust und Neigung zu der neuen Tätigkeit zu wecken, die zunächst, das darf man ruhig sagen, bei vielen nicht so sehr vorhanden sind; dafür ist der Gegensatz zwischen der Freiheit des fröhlichen Studentenlebens und der Gebundenheit der Schule zu groß. Die Freude an der Schule muß aber an erster Stelle unter ihren Lehrern herrschen, sonst bleibt die Arbeit darin ohne rechtes Gedeihen. Als ich mein Staatsexamen glücklich bestanden hatte, war der vorherrschende Grund meiner Befriedigung am Abend des angestrengten Tages der Gedanke: nun sei kein Examen mehr durchzumachen; ich bedachte freilich nicht, daß das Leben deren uns immer noch einige aufzusparen weiß, die nicht in der Ordnung der staatlichen Laufbahn vorgesehen sind. Die gleiche Freude wie ich werden aber wohl alle empfunden haben. Und nun vergleiche man dagegen den jungen Kollegen, der, eben dem Druck der Examensnot entronnen, sich vor die Aussicht gestellt sieht, nach zwei Jahren abermals sich einer Prüfung unterziehen zu müssen, die erst entscheiden soll, ob er überhaupt in den gewählten Beruf hinein-

gelassen wird. Daß das wenig geeignet ist, die Freude an der Arbeit der zwei Jahre zu wecken, ist klar; mit Bedauern kann ich nur an die nicht wenigen Armen denken, die dazu auch noch Ergänzungs- und Erweiterungsprüfungen für ihr Staatszeugnis zu machen, oder bereits ihr Schicksal mit dem einer früh gefreiten Braut verknüpft haben.

Die zweite Gefahr liegt in dem Gegenstand der Prüfung, die ich mit den Worten Rudolf Lehmanns wiedergeben will (D. Phil.-Bl. 1914, S. 25): 'Kenntnis der Organisation unseres staatlich nationalen Bildungswesens in ihren wesentlichen Zügen, Verständnis und Kenntnis der wichtigeren Probleme der Erziehung und des Unterrichts, soweit sie sich an diese Organisation anknüpfen, aber auch soweit sie aus allgemeinen Prinzipien erwachsen, und hinreichende Vertrautheit mit der historischen Entwicklung und den philosophischen Grundlagen der Pädagogik, um zu einer gewissen Selbständigkeit des Urteils zu gelangen.' Mir fallen, wie ich diese Forderungen überdenke, die Worte Luthers ein, die er den Apokryphen vorangesetzt hat, sie seien gut und nützlich zu lesen und doch nicht der Heiligen Schrift gleich gehalten. Das sind ja alles gewiß schöne und wertvolle Dinge, aber Hand aufs Herz, sind sie wirklich für den Anfänger im Lehramt an höheren Schulen von solcher Bedeutung, daß er ihrem Erwerb einen recht beträchtlichen Teil seiner Vorbereitungszeit widmen und über ihren Besitz sich in einem Examen ausweisen muß? Liegt nicht die Gefahr vor, daß er durch diesen Teil des ihm gestellten Ziels in seinem Urteil über das, was ihm vor allem not tut, irregeleitet wird? Macht sich da nicht eine Überschätzung der Pädagogik geltend? Will man hierauf antworten, so muß man Stellung nehmen zu der Frage nach dem Wesentlichen im Oberlehrerberuf. Und da bekenne ich gern, daß ich von jeher auf dem Standpunkt gestanden habe, den Friedrich Paulsen, auch ein Professor der Pädagogik, so schön und warm in einem besonderen Aufsatz[1]) dargelegt hat: wir wurzeln in der Wissenschaft, der Oberlehrer ist ein Gelehrter und muß es bleiben, soll anders er das erfüllen können, was sein Beruf und sein Volk von ihm verlangen. Überlegen wir doch einen Augenblick, was denn der junge Kollege nach seiner zweijährigen Vorbereitungszeit zu tun hat und was er dazu braucht. Da soll er vor allem wöchentlich 24 Stunden Unterricht, möglichst guten Unterricht in allerhand Wissensgebieten erteilen, in der Regel zunächst auf den unteren und mittleren Klassen, wo er bis zu 50 und 40 Jungen im Alter von 9—16 Jahren zu meistern hat. Dazu bedarf er in erster Linie eines nicht geringen Wissens, weit mehr als das ist, was er gerade in der einzelnen Stunde vorbringt, eines Wissens, das er, mag er noch so gut auf der Universität gearbeitet haben, nicht fertig mitbringt, sondern sich erst wieder aneignen muß. Diesen Wissensstoff muß er klar durchdacht haben und so beherrschen, daß er, ich möchte sagen, damit spielen kann. Nur so ist er in der Lage, ihn in jedem Augenblick, wenn es not tut, umzugestalten, anders zu formen und so zu bereiten, daß er seinen Zöglingen eingeht. Vermag er

[1]) Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. Preuß. Jahrb. Dezbr. 1901. Wieder abgedruckt in seinen Gesammelten pädagogischen Abhandlungen (1912) S. 281 ff.

das nicht, so ist alles andere nutzlos; merken die Jungen erst, daß ihr Lehrer in diesem Punkte nicht sattelfest ist, so wird seine Autorität untergraben, die Zucht leidet und die zweite Hauptaufgabe, die zu erziehen, kann nicht mal angegriffen, geschweige gelöst werden. Wüßte er ein ganzes Lehrbuch der Pädagogik auswendig, es hülfe ihm nichts. Die erste Aufgabe der Vorbereitungszeit ist also, die jungen Kandidaten zu gründlicher Weiterarbeit in ihren Fachwissenschaften und in der sogen. allgemeinen Bildung — darüber brauche ich jetzt nicht weiter zu reden — anzuhalten, zum Studium der Dinge selbst, nicht der Bücher darüber. Ich habe es in jahrelanger Praxis wiederholt erlebt, daß junge Leute mit voller Fakultas in den alten Sprachen in einer schriftlichen Übersetzung von etwa 80 Homerversen, zu der sie wochenlang Zeit und alle Hilfsmittel zur Verfügung hatten, mehrere grammatische Schnitzer machten, daß in vorbereiteten Lehrstunden Unkenntnis der griechischen Syntax, der deutschen Satz- und Formenlehre zutage trat, daß die Handhabung der physikalischen Apparate äußerst mangelhaft war. Gewiß wollen wir zwecks Heilung solcher Schäden gemäß der Aufforderung Adolf Harnacks[1]) der Universität recht deutlich unsere Wünsche sagen und ihr zurufen: Landgraf, werde hart. Aber das genügt nicht; von Anfang an muß dem Kandidaten als seine erste Pflicht das eindringende Studium der Schulwissenschaften aufgestellt werden. Ich glaube aber bestimmt, daß diese Aufgabe stark benachteiligt wird, wenn am Ende der Vorbereitungszeit das Examen in der Pädagogik steht; er wird nur zu leicht dazu kommen, hierin für den Anfang und auch für später das Wichtigere zu sehen.

Aber auch erziehen soll demnächst der junge Gelehrte, den wir im Auge haben, er, der eben die nicht leichte Verwandlung des Studenten in den Beamten durchmacht, der mit seinen 25 Jahren, ist anders er ein richtiger Kerl, selbst am besten weiß und fühlt, daß seine eigene Erziehung noch der Vervollkommnung bedarf. Da tut ihm zunächst weniger Bücherweisheit, als praktische Menschenkenntnis not. Gewiß, wir können ihm einige der *verba et voces* mitgeben, *quibus hunc lenire dolorem possit et magnam morbi deponere partem*, als da sind: strengste Pflichterfüllung, Ruhe, Konsequenz und vor allem recht viel Liebe zu den jungen Menschenseelen und Freude an ihnen. Aber erstlich, wer nicht die Befähigung zum Erziehen von der Natur in etwa mitbekommen hat, der lernt's, ich will nicht so grausam sein, zu sagen, nie, aber jedenfalls nicht aus Büchern, nicht aus denen der praktischen Pädagogik und der theoretischen oder experimentellen Psychologie. Er bilde sein Talent in der Stille der Studierstube, aber seinen Charakter im Strom der Welt. Die Jungen, mit denen er seine ersten Unterrichtsversuche anstellt, suche er auch außerhalb der Schulstube kennen zu lernen, auf dem Hof, dem Turn- und Spielplatz, auf Wanderungen in Wald und Feld. Da beobachte er besonders unauffällig die Nichtmusterknaben und versuche sich allmählich in einer schriftlichen Schülercharakteristik gerade dieser. Die Kollegen aber sollen ihn nicht bloß zum Skat und zur Kegelbahn, sondern

[1]) Klein, Wendland, Brandl, Harnack: Universität und Schule (Teubner 1907) S. 43.

auch in ihre Häuser einladen, dort, wo die gebildete Frau das Regiment hat; dazu bedarf's keines üppigen Abendessens, eine Tasse Kaffee und eine Zigarre werden ebenso dankbar empfunden. Nicht minder wichtig ist für ihn der Verkehr mit anderen, gleichstehenden Kreisen, wo die niedere Fachsimpelei nicht gedeihen kann und er seine Ohren aufmache, wenn von den Interessen der Stadt und auch gelegentlich von der höheren Schule und dem, was man Gescheites und Törichtes von ihr denkt, die Rede ist. Ob von einem solchen jungen Mann nach zwei Jahren zu hoffen steht, daß er auch ein Erzieher werden wird, darüber kann kein Examen in der Pädagogik Auskunft geben, das werden der Direktor und die Kollegen, die ihn je ein Jahr lang sich haben betätigen sehen und ihre 'pädagogische' Pflicht erfüllt haben, mit einiger Sicherheit zu beurteilen vermögen.

Die schwerste Gefahr endlich, die ich als Folge des in Rede stehenden Examens befürchte, dürfte eine Erscheinung sein, die die Freunde der geplanten Einrichtung am wenigsten wünschen werden. Der Kandidat wird nach bestandener Prüfung nur zu leicht zu der Meinung kommen, er sei nun ein fertiger Lehrer, fertig vor allem mit der Pädagogik; hat er es doch gewissermaßen amtlich und schriftlich von der hohen Behörde bestätigt erhalten. Und da sich ihm bei der nun beginnenden vollen Beschäftigung im Drang der Arbeit die Kenntnis der theoretischen Pädagogik nicht so unmittelbar notwendig erweist, wie z. B. die Fachwissenschaft, so wird das Interesse an jener eher zurücktreten. Assoziiert sich doch auch noch bei manchen die Vorstellung davon mit der Erinnerung an die Examensnot. Wie verhängnisvoll aber bei einem jungen Menschen der Glaube sein würde, nach zwei Jahren fertig zu sein, darüber brauche ich ja wohl kein Wort zu sagen. Der Lehrer ist gut, der immer besser wird; diese nicht von ihm stammende Definition pflegte Oskar Jaeger mit Recht gern anzuführen. Jedenfalls sollten wir alles vermeiden, was diese weise Mahnung nichtigzumachen geeignet wäre. In früheren Jahren gab es noch ein sogenanntes *colloquium pro rectoratu*, dem sich die Oberlehrer dann zu unterziehen hatten, wenn sie für eine leitende Stelle ausersehen waren. Warum diese Einrichtung praktisch nicht mehr in Kraft ist, weiß ich nicht; man hat sich wohl gesagt, daß man, wenn man von der Eignung eines Mannes für einen Direktorposten nicht auch sonst überzeugt wäre, durch ein Examen darüber nicht viel mehr erfahren würde. Interessant und lehrreich ist es jedenfalls zu sehen, was in diesem *colloquium*, das bis zum Jahre 1867 vor der Wissenschaftlichen Prüfungskommission, darnach vor dem Provinzialschulkollegium stattfand, verlangt wurde.[1]) 'Die Unterredung', so besagt die Verfügung vom 21. Februar 1867, 'bezieht sich vornehmlich auf pädagogische und didaktische Gegenstände. Sie 'gibt dem Designierten Gelegenheit, seine Ansichten über den Begriff der Er'ziehung, über die höchsten Gesichtspunkte für Unterricht und Disziplin, über 'den Einfluß derselben auf die Bildung des Willens und des Charakters, über

[1]) Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen Preußens[3] II 74 Beier, Die höheren Schulen in Preußen[3] S. 635.

'den Zweck und die relative Wichtigkeit der einzelnen Unterrichtsgegenstände, 'über ihr gegenseitiges Verhältnis innerhalb des besonderen Schulorganismus, 'sowie über die Geschichte derselben darzulegen. Zum Gegenstande der Unter-'redung eignet sich ferner die Art und Weise, wie das religiöse und das sitt-'liche Gefühl, der Sinn für das Schöne, das verstandes- und das gedächtnis-'mäßige Auffassen durch einzelne Lehrobjekte zu fördern sind; ebenso die beim 'Unterricht allgemein und nach besonderen Anforderungen anzuwendende Me-'thode, die Einrichtung von Lehr- und Lektionsplänen, die Abgrenzung der 'Kurse nach einer gegebenen Klassenzahl, die Wahl der Lehrmittel, Lehrbücher, 'Schriftsteller, Art, Ordnung und Maß der schriftlichen Arbeiten. Nicht minder 'verdient zur Sprache gebracht zu werden der Wert einzelner Disziplinarein-'richtungen, die Einwirkung der Schule auf häusliche und Volkserziehung und 'die Rückwirkung dieser auf die Schule; endlich auch das Verhältnis des Di-'rektors zu Amtsgenossen, Vorgesetzten, Schülern, ihren Eltern und dem Publi-'kum überhaupt'. — 'Ungefähr sagt das der Pfarrer auch', — das Wort Gretchens fuhr mir durch den Kopf, als ich das las und an die oben S. 151 angeführten Forderungen Lehmanns dachte. Viel weniger wird in dem geplanten Examen nicht verlangt werden, eher mehr; von der Hygiene ist z. B. in dem *colloquium* bezeichnenderweise gar nicht die Rede, und die steht doch in ihrem Mindestmaß als Anhang zu der 'Praktischen Pädagogik' von Matthias. Die experimentelle Psychologie hat ihre Rechnung auch schon präsentiert mit Tachistoskop und Intelligenzprüfung.[1]) Und alles das erwartet man demnächst von einem

[1]) D. Ph.-Bl. 1913 S. 597 ff. G. Louis, Die pädagogische Prüfung für die Kandidaten des höheren Lehramts und ihr Inhalt. Gegenüber solchen Anschauungen kann ich nur auf das dringendste den Vortrag von Benno Erdmann, Die Psychologie des Kindes und die Schule (Bonn 1901) empfehlen. An den verschiedensten Stellen dieser Schrift betont der hervorragende Kenner der gesamten Psychologie, daß die sogenannte 'Pädologie' bisher noch keinen besonderen Ertrag für die praktische Pädagogik ergeben habe. Er warnt geradezu vor der allgemeinen Einführung der Kinderpsychologie in die Vorbereitung des Lehrers. Ich begnüge mich mit dem Abdruck der folgenden Stelle S. 41 (die Sperrungen sind von mir): 'Wir werden daran 'festhalten, daß es weder die Aufgabe der öffentlichen oder privaten Lehrer- und Lehrerinnen-'seminare, noch etwa der psychologischen Seminare und Institute an den Universitäten ist, 'Einrichtungen zu treffen, welche die Schulung zu kinderpsychologischen Beobachtungen 'möglichst vielen Lehrkräften zuteil werden ließen Der berufene Lehrer und der be-'rufene Kinderpsychologe fallen eben nicht zusammen; die Arbeit an der Aus-'bildung der Kinderpsychologie bleibe das Vorrecht derer, die sich dazu in besonderem 'Maße eignen. Es wäre nicht eine wünschenswerte Vertiefung oder Ergänzung, 'sondern eine sehr wenig wünschenswerte Verschiebung der pädagogischen 'Vorbildung, solche Schulung allgemein zu machen. Es schlösse das zugleich 'ein fast völliges Verkennen der Aufgaben des Lehrers und eine sehr un-'zweckmäßige Mehrbelastung seiner verantwortungvollen Tätigkeit ein.' Erdmann hat diese Worte in Lehrerinnenvereinen in Frankfurt a. M. und Bonn gesprochen. Wir dürfen sie ruhig auch uns gesagt sein lassen, nicht minder wie die schönen Ausführungen über die Bildung des pädagogischen Taktes, der die Eigenart des Kindes intuitiv erfassen läßt. Die theoretische Psychologie, so meinte er (S. 15), 'gibt nicht diesen Takt; 'sie verbürgt nicht einmal, daß er entwickelt werde, wenn er fehlt. Der Takt hängt am 'Können, nicht am Wissen, an dem hellen Blick und dem warmen, feinfühligen Herzen, an 'der überströmenden, Vertrauen erweckenden Liebe zu den Kindern'.

Anfänger im Amte, während man es früher nur bei Männern von jahrelanger, den Durchschnitt überragender Bewährung in Erziehung und Unterricht voraussetzte. 'Es wird zu beachten bleiben, daß zu Progymnasialrektoren auch jüngere Männer designiert werden, bei denen der Grad von Reife der Amtserfahrung und des pädagogischen Urteils, welchen ein designierter Gymnasialdirektor schon erreicht haben muß, noch nicht in Anspruch genommen werden kann.' Sollten uns diese ruhigen Worte der Verfügung von 1867 nicht recht nachdrücklich vor allen Verstiegenheiten in der Normierung der für den Anfänger erforderlichen pädagogischen Kenntnisse warnen? Hüten wir uns doch vor allem hier vor der grauen Theorie. Zum Exempel, ob der Kandidat etwas von der Minusdistanz der Bank oder der gesundheitlich besten Lage eines Schulhauses weiß, ist ganz nebensächlich; dagegen erkundige ich mich schon bei Beginn des Seminarjahrs, ob er irgendeinen Sport selbst treibt, wenn auch nur das Wandern. Wenn nicht, rate ich dringend dazu; denn wer selbst für seine körperliche Gesundheit etwas tut, der hat ein ganz anderes Verständnis für die Hygiene seiner Klasse, als wer das aus Büchern lernt. Auch für das Tanzen interessiere ich mich und zwar abgesehen von der Lebensfreude aus einem recht ernsten Grunde; diese Kunst ist dem jungen Kollegen heutzutage einfach unentbehrlich für das *commercium* und — *connubium* mit den Kreisen, in die er hineingehört.

Wer nun aus meinen bisherigen Darlegungen den Schluß ziehen wollte, ich sei überhaupt gegen eine theoretisch pädagogische Ausbildung der Kandidaten, der würde sich irren. Ich bin selbst in meinem Probejahr — damals gab's noch kein Seminarjahr — ohne jede Anregung und Anleitung auf diesem Gebiete geblieben; mit stillem Lächeln kann ich nur zweier Freunde gedenken, denen als einzige Aufgabe im Probejahr die Lektüre eines Buches über die Bankfrage gestellt wurde, ohne daß sie je gefragt worden wären, ob sie es auch wirklich gelesen hätten. Das war gewiß nicht in der Ordnung, und es ist ein Fortschritt, wenn wir uns heute nicht mehr mit der Didaktik und Methodik allein begnügen. Allein die Frage ist, wie das mit Nutzen und Aussicht auf dauernde Anregung zu geschehen hat. Alles kompendienhafte Studieren und Wissen erscheint mir hier vom Übel; schon die wissenschaftliche Ausbildung unserer Kandidaten verlangt, daß wir sie möglichst zu den Quellen führen. Am Beginn des Jahres teile ich den Kandidaten mit, daß ich bei ihnen allen etwa das Wissen voraussetzte, welches in dem Büchlein von Paulsen 'Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung' (Aus Natur- und Geisteswelt Bd. 100) enthalten sei.[1]) Dann lasse ich jeden einen der großen Pädagogen, Philosophen oder Staatsmänner, die für das höhere Schulwesen von besonderer Bedeutung sind, auswählen, über den er im Wintersemester einen freien Vortrag zu halten hat. Dieser ist möglichst aus den Quellen zu schöpfen und soll dabei stets die Bedürfnisse und Streitfragen der Gegenwart im Auge behalten. Das Wesentliche ist meist die klare Darlegung des Gedankenganges

[1]) Oder auch in dem von F. Aly, Geschichte des preußischen höheren Schulwesens. Marburg 1911.

einer bedeutenden Quellenschrift, deren Lektüre noch fruchtbringender wird, wenn man sie auf einen bestimmten Gegenstand hin durchliest. Ich gebe einige Beispiele: Der Unterricht im Latein in des Comenius Didactica magna; der naturkundliche Unterricht nach Rousseau; Naturgeschichtlicher Unterricht in Salzmanns Ameisenbüchlein; Erziehung zur Wahrhaftigkeit nach Jean Pauls Levana. Das Rechnen bei Pestalozzi; Pflege des Interesses nach dem zweiten Buch von Herbarts Allgemeiner Pädagogik. Als besonders lehrreich erwies sich der in den zwei letzten Jahren gemachte Versuch, über die Entwicklung unsres höheren Schulwesens seit Friedrich dem Großen durch Vorträge über Zedlitz, Humboldt-Süvern, Schulze, Nägelsbach, Wiese Klarheit zu gewinnen. Natürlich boten für die drei ersteren nicht die primären Quellen, sondern die Bücher von Rethwisch, Spranger und Varrentrapp die Grundlage, besondere Beachtung wurde aber den betr. Lehrplänen geschenkt. Die daran anschließenden Referate über Foersters und Kerschensteiners Schriften führten in die lebendigste Gegenwart hinein. Allemal wurde von dem Vortragenden und dann auch in der Besprechung des Vortrags durch den Seminarleiter und die Mitglieder besonders erwogen, was wir von dem in Rede stehenden Manne heute noch lernen können. Und ergab sich dabei recht oft, daß vieles von dem, was jetzt als ganz Neues sich gebärdet, längst dagewesen ist, so war das nicht der schlechteste Ertrag. Über den Wert und die Wirkung einer solchen Beschäftigung mit der Pädagogik befinde ich mich in völliger Übereinstimmung mit den Ausführungen, die Wilhelm Fries soeben in den Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Oberlehrerprüfungen heraus gemacht hat (118. Heft [1914] S. 11): 'Auf 'Grund meiner Erfahrungen empfehle ich den Kandidaten jetzt seit längerer 'Zeit, eine Originalschrift — Luther oder Comenius oder Locke oder Rousseau 'oder Basedow bezw. Salzmann oder Pestalozzi oder Herbart — gründlich zu 'lesen, wozu ich ihnen in den pädagogischen Übungen in regelmäßiger Reihen-'folge reichlich Gelegenheit biete. Wer nun hierin Kenntnis und Verständnis 'in vollem Maße nachweist, dessen Leistung befriedigt nach meiner Überzeugung 'mehr, als wenn er sich aus einem Repetitionshandbuch eine Menge einzelner 'Daten und Namen eingeprägt hätte, und gibt auch zugleich für ein dauerndes 'Interesse an dem Gegenstande Gewähr.' — Daß und warum ein förmliches Examen am Abschluß der Vorbereitungszeit nicht nötig, ja sogar schädlich ist, habe ich vorher zu erweisen versucht.

Gegner eines solchen ist im Grunde auch Paul Cauer, der in seinem Aufsatz 'Zur Statistik der Oberlehrerprüfung' die beherzigenswerten Worte schreibt (in diesen Jahrbüchern 1914 S. 39): 'Durch jede in bestimmte Formen 'zusammengedrängte Prüfung wird das Element des Zufalls verstärkt und weiter 'die Furcht vor dem Zufall, die Sorge, wie ihm zu begegnen sei, die spezielle 'Vorbereitung auf die Prüfung anstatt auf den Beruf.' Er möchte statt dessen ein 'freies Kolloquium' zum Abschluß, dessen Ergebnis freilich auch nur sekundäre Bedeutung haben dürfe neben der stetigen und wiederholten Erprobung während der ganzen Ausbildungszeit, besonders während des zweiten Jahres derselben. Ich fürchte nur, daß es schwer, ja fast unmöglich sein wird zu er-

reichen, daß dieses freie Kolloquium nicht den Charakter der in bestimmte Formen zusammengedrängten Prüfung gewinnt und damit wieder die Schäden im Gefolge hat, die Cauer selbst so klar betont. Es wird so kommen, wie Norrenberg (D. Ph.-Bl. 1913, S. 549) es allerdings nur für den Fall voraussagt, daß man die Kandidaten an den Ort des Provinzialschulkollegiums oder an mehrere andere, ihnen fremde Orte zur Prüfung zusammenkommen ließe; diese würde dann, so schreibt er, in ein frostiges Abfragen einzelner Kapitel irgendeiner praktischen Pädagogik oder einer Methodik ausarten. 'Lieber ganz auf diese zweite Prüfung verzichten, als sie zu einem solchen Zerrbilde einer pädagogischen Einrichtung herabwürdigen.' Ich gestehe, daß ich mit einer wahren Erleichterung diese herzhaften Worte gelesen habe.

Aus einer doppelten Erwägung heraus ist der Gedanke einer zweiten, pädagogischen Prüfung erwachsen; einmal will man die öffentliche Prüfung von dem Nachweis der allgemeinen Bildung entlasten, sodann sollen damit die Mängel in den pädagogischen Kenntnissen und Interessen der Oberlehrer bekämpft werden. Über den ersteren Punkt kann ich hier nicht eingehender handeln; ich muß mich mit der Bemerkung begnügen, daß ich auch auf das Examen in Religion und Deutsch verzichten, dagegen die Forderungen im philosophischen Studium für jeden zukünftigen Oberlehrer verstärkt sehen möchte. Der Besuch bestimmter philosophischer Vorlesungen, ich rechne dazu auch solche über die Geschichte der Pädagogik, insbesondere die Teilnahme an Übungen müßte für alle verbindlich gemacht werden. Was aber den andern Punkt angeht, so stellt das geplante zweite Examen eigentlich doch nur eine Art von Polizeimaßregel dar, und damit wird keine rechte Frucht erzielt werden. *Men not measures* — so haben wir auch hier zu sagen und darnach zu handeln. Wie es um den Betrieb der Pädagogik in unsern Seminaren steht, das entzieht sich natürlich meiner Kenntnis; ich bin sogar im Zweifel, ob man an höherer Stelle darüber genau Bescheid weiß. Wenn man die möglichst ausführlich gehaltenen Protokolle einer Reihe von Seminaren aus den verschiedensten Gegenden der Monarchie einsehen könnte, so wäre es schon eher angängig sich ein Bild davon zu machen. Auffällig ist jedenfalls, wie gering die Literatur über den Seminarbetrieb im ganzen ist. Nach Oskar Jaegers 'Lehrkunst und Lehrhandwerk' und Münchs 'Geist des Lehramtes' hat niemand sich bei uns wieder daran gewagt, so ausführliche Rechenschaft abzulegen.[1]) Und doch kann ich es nur als dringend erwünscht bezeichnen, wenn mehr Seminarleiter als bisher zur Sache eingehendere Mitteilungen aus ihrer Praxis machten.

Gewiß stellt der Erlaß des Herrn Ministers eine dankenswerte Maßregel dar, der die jährliche Besichtigung der Seminare durch die Provinzialschulräte allgemein fordert. Der gemeinsame Besuch der Lehrstunden der Kandidaten und die nachfolgende eingehende Besprechung des Erlebten, wobei der Provinzialschulrat, der Direktor und auch die Kandidaten zu Wort kommen, sind fördernd

[1]) Zu nennen wäre noch Carl Neff, Das pädagogische Seminar, München 1908, das aus bayrischen Verhältnissen hervorgegangen ist; besprochen von Paul Cauer in diesen Jahrbüchern 1910 XXVI 1 ff.

und anregend für alle Beteiligten. Wenn dabei der Direktor in gemeinsamer Aussprache die Eindrücke des Schulrates mit den seinigen austauschen und durch seine eignen früheren ergänzen darf, so ergibt sich doch ein ziemlich abgerundetes Bild von den einzelnen Seminaristen. Die Erfahrung lehrt nur hier, wie gefährlich es wäre, diese Probelektionen zu einer förmlichen Prüfung am Ende der Ausbildungszeit auszugestalten. Eben haben wir es wieder erlebt, daß einer der Fähigsten in einer Unterrichtsstunde bei Anwesenheit des Provinzialschulrats ziemlich versagte, obwohl er vorher in demselben Fach und in derselben Klasse stets recht Gutes geleistet hatte. Das ist bei einer zwanglosen Besichtigung gar nicht so schlimm wie bei einem Abschlußexamen, wo die Aufregung noch stärker sein und entsprechenden Einfluß ausüben wird. Ich lehne also auch diesen praktischen Teil der geplanten Prüfung ab. Zu wünschen wäre nur, daß den Provinzialschulräten etwas mehr Zeit für die Besichtigung der Seminare vergönnt wäre; sie könnten dann auch durch Einsicht in die Protokolle und etwaige schriftliche Arbeiten sowie Besprechung mit den Seminarleitern u. a. über den Gang und Erfolg der Seminarsitzungen sich unterrichten und aus der Kenntnis andrer Anstalten heraus sicherlich recht anregend wirken.

Nicht also in einem Abschlußexamen *qualecumque* sehe ich das Heil, sondern in einer steten Vervollkommnung der Arbeit während des Vorbereitungsdienstes, der Lehrenden sowohl wie der Lernenden. Einen wirklich fruchtbaren Gedanken hat hier Norrenberg geäußert, als er jüngst die Frage zur Erörterung stellte (a. a. O. S. 562), ob nicht die Reihenfolge des Seminar- und Probejahres umzukehren wäre, in der Weise, daß im ersten Jahr die fachliche Ausbildung von höchstens drei Kandidaten gleicher Fakultät durch einen besonders geeigneten Oberlehrer geleitet würde, dem zweiten Jahr dagegen mehr die Einführung in den Gesamtorganismus der Schule und in die Theorie vorbehalten bliebe. Ich habe mich zwar noch nicht überzeugen können, daß sich dafür die zeitliche Umkehrung der beiden Vorbereitungsjahre empfähle, gestehe aber darüber noch nicht ins reine gekommen zu sein. Jedenfalls erscheint mir der Hauptgedanke, der dem Vorschlage zugrunde liegt, durchaus richtig zu sein, die Forderung nämlich, daß das Probejahr in ganz anderer Weise als bisher für die Weiterbildung der Kandidaten ausgenutzt werde. Wer, wie ich zurzeit, zehn Seminar- und zwei Probekandidaten und dazu noch drei wissenschaftliche Hilfslehrer zu beschäftigen hat, wird dem aus voller Überzeugung zustimmen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Freideutsche Jugend. Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meissner 1913. Jena, Diederichs Verlag 1913.

Die freideutsche Jugend, die sich im Oktober 1913 zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner bei Kassel eingefunden hat, läßt uns in einer Broschüre von 169 Seiten in ihre Seele blicken und verrät uns ihre Bestrebungen. Fünfzehn Vereinigungen mannigfacher Art entwickeln ihr Programm oder deuten es wenigstens an. Es folgen als Freundesworte die Beiträge von neunundzwanzig Autoren, die der Jugend nahestehen.

Um den Programmreden der freideutschen Jugend etwas Gemeinsames abzugewinnen, ist von vornherein anzuerkennen, daß sie sich nicht damit begnügt, der Ketten lediglich zu spotten, die sie andere tragen sieht oder gar selber trägt. Sie will innerlich frei werden von allem Fremden, das nur drückt und hemmt, in ihr regt sich ein starkes Ahnen und Wollen des Kommenden. Sie will, um mit einem ihrer besten Freunde zu sprechen, jenem Ritter gleichen, der unbekümmert um Tod und Teufel mit gelassener Festigkeit auf dem Wege der gelobten Pflicht dahinzieht. Vielleicht treffen wir den Kernpunkt der ganzen Bewegung, wenn wir sagen: Das unausrottbare Streben nach individuellem, echtem, edlem Leben will sich — wie schon so oft — wieder einmal Bahn brechen. 'Allem geschraubten und gezwungenen Wesen', so lesen wir, 'stellen wir Natürlichkeit, Wahrhaftigkeit, Echtheit, Geradheit gegenüber; aller Engherzigkeit das ernste, freie Gefühl der Verantwortlichkeit! Statt des Strebertums aufrechte Überzeugungstreue! Statt der Blasiertheit Jugendfreude und Empfänglichkeit; Ausbildung des Körpers und strenge Selbstzucht statt der Vergeudung der Jugendkraft!' Dem entsprechend bleibt der freideutschen Jugend alles Demagogische fern. Vielleicht sagen wir ihr damit das Beste nach. Als Ziel schwebt ihr vor die 'Erarbeitung neuer Lebensformen, zunächst für die deutsche Jugend'. Damit tritt sie in Gegensatz zu Organisationen abgelebter und abgewirtschafteter Art und zur gesellschaftlichen Formlosigkeit der freien Studentenschaft, deren unbotmäßiger Abkömmling man nicht sein will. Mit ihren Freunden ist der freideutschen Jugend vor allem gemeinsam eine resolute Antipathie, die sich bei einigen bis zum Haß steigert, gegen den Alkohol, den 'Zwingherrn schlimmster Art, den Brennpunkt aller Entartung'.

Noch eins begegnet immer wieder in den Programmen und vielfach auch in den Freundesworten: ein ausgesprochener Widerwille gegen die Schulbehörden, die bestenfalls nur ignoriert werden. 'Durch die Bemühung um die Gunst der Schule traf man die inneren Werte der Bewegung an der Wurzel', klagt einer vom Jungwandervogel. 'Wir leben völlig frei und unabhängig von den Schulbehörden', rühmt man sich von Österreich her. Verwandte Klänge hören wir besonders von Hermann Anders Krüger. Auch der überkommenen Autorität kirchlicher Gemeinschaften wird kein freundliches Wort gesagt. Nicht als ob all die Freunde dem Religiösen schlechthin gleichgültig oder feindlich gegenüberständen. Beginnt doch der Broschüre zweiter Teil mit einem rechten Gebet des ebengenannten Krüger; schreibt doch Hans Delbrück die gewichtigen Sätze: 'Ich möchte diese Betrachtungen aber nicht schließen, ohne ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß

das Letzte und Tiefste über die Persönlichkeit und die Aufgaben unserer Zeit doch noch nicht gesagt worden ist, und nicht gesagt werden kann, ohne die Heranziehung der Religion.' Dabei verweist er auf den Aufsatz von Ferd. Jakob Schmidt in den Preußischen Jahrbüchern (September 1913): 'Die evangelische Kirche und ihre nationale Mission.' Karl Picht versucht es, sich in durchdachter Weise mit dem Religiös-Kirchlichen auseinanderzusetzen, aber man fühlt es, er löst das Problem nicht restlos. Die Bande sind so stark, die ans Elternhaus und den heimischen Boden fesseln. Fast totgeschwiegen, wenn nicht stillschweigend totgesagt erscheint all das, was mit dem Gymnasium steht und fällt. Neben belanglosen Erwähnungen zeugt eigentlich nur Kerschensteiners Beitrag von der Existenz dieser Schulgattung: er sinnt und denkt, ob nicht das Gymnasium trotz seines fehlerlosen Bildungs- und Unterrichtssystems dennoch im Punkte der Charakterbildung versage. — Und wie steht endlich unsere freideutsche Jugend zum Vaterlande? Da wird, alles in allem genommen, des Erfreulichen und Belebenden viel gesagt und gewissermaßen schon in Worten getan. Jung und alt ist von vaterländischem Empfinden getragen; es verschlägt nichts, wenn einem mal ein hartes oder dreistes Wort entfährt. Verhaßt ist ihnen der unfruchtbare, in Worten und Gefühlen schwelgende Patriotismus, der sich an den Heldentaten der Väter berauscht ohne selbst etwas zu leisten, der gerade anno 1913 recht ins Kraut geschossen sein mag. Statt dessen hören wir die Frage aufrichtigen Lebens und Strebens: was sollen wir tun, was für unser Vaterland leisten? Die Jugend will im Gelöbnis der Tat die wahre Vaterlandsliebe bekunden.

Nach diesem Resumé lenken wir den Blick dem einzelnen zu. Der 'Wandervogel', Haus und Schule entflogen, Ausschau haltend nach Reinheit, Wahrheit, Liebe, eröffnet den kühnen Flug freideutscher Jugend neuem Leben entgegen. Ihm folgen der 'Jungwandervogel', der 'Österreichische Wandervogel' und der 'Bund deutscher Wanderer'. Fragen wir nach dem Wandervogel, so wird uns als Antwort: 'Das größte aller Wunder ist mir die Jugend; als ihr Zeichen begrüße ich den silbernen Vogel. Ich weiß nicht zu sagen, was er ist — wer vermag das Wesen irgendeines Dinges überhaupt zu deuten —, aber ich höre das Rauschen seiner Flügel und seine Stimme, und beide klingen mir vertraut wie Zwitschern der Schwalben im neuen Frühling.' Dann begegnen uns der Abstinentenbund an deutschen Schulen 'Germania' und der 'Deutsche Bund abstinenter Studenten'. Flüchtig blicken wir in die deutschen 'Landerziehungsheime' und in die 'Freie Schulgemeinde Wickersdorf', die sich ernstlich gefragt hat: Was ist die Schule? und die in der richtigen Gestaltung der Schule die vornehmste Aufgabe der — Jugend erblickt. Der 'Deutsche Vortrupp-Bund' zieht an uns vorbei und rühmt sich, auch 'vereinsseitig kaum zu Erfassende' zu praktischer Mitarbeit gewinnen zu können. Es schließen sich an die 'Volkserzieher', deren 'heiliges Wasser' durch Deutschland fließt, deren 'heiliger Berg' in Deutschland liegt. 'Sera' bezweckt eine Reform des geselligen Lebens und verrät: 'Eugen Diederichs hat uns gegründet. Uns vereinigen Lied, Tanz, Spiel, Gespräch und Theater. Mut und Freude, das sind die ersten Pflichten des Lebens.' Gegen Schluß kommt ein Häuflein Feste feiernder Menschen, die aber auch anderes verstehen und wollen: die 'Akademische Vereinigung'. Ganz ursprünglich 'von der anderen Seite her' tritt auf die Burschenschaft 'Vandalia' zu Jena. Die Reihe wird geschlossen von der 'Deutschen akademischen Freischar'. Sie legt ihr Wollen am breitesten aus.

Die Freundesworte beginnen, wie schon gesagt, mit einem Gebet. Herbert Eulenbergs Festgruß ist der freideutschen Jugend wohl noch mehr aus der Seele gesprochen. Hans Delbrück und Hermann Obrist wissen ein Wort zu sagen von der sozialen Not der akademisch Gebildeten, die größer sei als die des höheren Arbeiterstandes; Obrist rät, unter Verzicht auf Berechtigungsnachweise, der 'schwersten deutschen Bildungskrankheit', auszuwandern, und gibt den rein geistigen Naturen in unserer Jugend herzlichsten Zuspruch, sich treu zu bleiben allezeit und allerwegen. Delbrück sieht den lebensvollen Zukunftsgedanken darin, unter Wahrung der Per-

sönlichkeit großen Ideen zu dienen. Auch Krüger spricht in manch guten Gedanken für die Erziehung selbständiger Persönlichkeiten und fügt für den jungen Bruder Studio einen um zwei Gebote vermehrten, annehmbaren Dekalog hinzu. Zum zweiten Male begegnet uns Eugen Diederichs, er weiß seinen Beitrag von 'Rembrandt als Erzieher' herzuleiten. Ludwig Gurlitt, der Patenonkel des Wandervogels, prägt gelassen das weise Wort: 'Die schweigsamen Erzieher sind die besten.' — Bewegt und ergreifend jammert Ludwig Klage über das Wüten des 'Fortschritts' in Fauna und Flora, über das Schwinden des Volkstümlichen in Lied und Tracht, in Fest und Sitte, über den Untergang der Naturvölker, kurz über die Selbstzersetzung des Menschentums. Grimmig zieht er zu Felde gegen die Sklaven des Berufes, des Geldes, des Zerstreuungstaumels. 'Kein Zweifel, wir stehen im Zeitalter des Unterganges der Seele.' Zu ähnlichem Resultate gelangt Heinz Potthoff. Während Paul Natorp und Leonard Nelson der Sache nach die alte Wahrheit wieder aufgreifen: 'Ihr seid teuer erkauft; werdet keine Menschenknechte!' rufen Robert Pöhlmann und F. Jodl zum Kampfe auf gegen Klerikalismus und Demagogie. Gustav Wyneken fordert die Jugend auf, zum Angriff auf die Schule überzugehen. Die sexuelle Frage — *sit venia verbo*; denn Natorp sagt darüber: 'Die sexuelle Frage ist, soviel mir bekannt, innerhalb dieser Jugendbewegung überhaupt nie eine Frage gewesen, sondern ihre klare und reine Entscheidung war von Anfang an selbstverständliche Voraussetzung' — wird wiederholt durchaus ernst und sachlich berührt, speziell von Max Gruber, dessen Freundeswort tiefe Wurzeln in den Herzen fassen möge! Dann richtet kein Unheil an, was Gertrud Prellwitz über die Ehe und die neue Zeit philosophiert.

Und das Titelbild? — Sein Meister muß es auf vier und einer halben Seite erklären und verteidigen und ein Wort zur wahren Sittlichkeit sagen. Ich meine, ein Kunstwerk, das sich nicht selbst interpretiert, das so vieler Worte gar des eigenen Meisters bedarf, ist gerichtet, nicht gerettet.

Karl Krott.

Karl Roller, Die schulgeschichtliche Bedeutung Joseph Furttenbachs des Älteren (1591—1667) in Ulm. Habilitationsschrift für Pädagogik an der technischen Hochschule zu Darmstadt. Darmstadt, C. F. Winter 1913. 119 S. Gr. 8°. 1.80 Mk.

Zum Beginn entwirft der Verfasser an der Hand der Quellen ein fesselndes Lebensbild des in mehrfacher Hinsicht bedeutenden Mannes, dem er seine Untersuchung gewidmet hat: auf dem Untergrunde einesteils seiner oberschwäbischen Heimat und Wirkungsstätte, andernteils des von ihm lange Jahre bereisten Italiens vom Anfange des XVII. Jahrh. tritt uns in anschaulichen Zügen eine unsere warme Teilnahme erweckende Persönlichkeit von lauterem Charakter und erstaunlicher, bis zu einem gewissen Grade an Lionardo da Vinci erinnernder Vielseitigkeit des geistigen Strebens entgegen. Die Hauptbedeutung Furttenbachers ruht auf seiner ausgebreiteten baumeisterlichen Tätigkeit, insbesondere soweit sich diese auf die Schule erstreckt. Die von ihm sowohl für den höheren als für den niederen, sowohl für den Knaben- als für den Mädchen-Unterricht entworfenen Pläne von Gebäuden zeichnen sich nicht bloß durch fachmännische und künstlerische Vorzüge aus, sondern erwecken in uns auch eine sehr günstige Vorstellung von der regen Fühlung, in der er zu den seine Zeit erfüllenden Erziehungs- und Bildungsfragen stand, und von dem Weitblick, womit er sich an ihrer Lösung selbsttätig beteiligte. Mit bewundernswertem Griff hat er viele Forderungen, die heute von unseren Schulmännern und Schulärzten erhoben werden, schon damals aufgestellt und nach Möglichkeit in Ulm verwirklicht. Nicht ohne Zusammenhang mit den Gedanken der Kirchenerneuerung und der durch sie angeregten protestantischen Schulordnungen, vor allem der württembergischen und der thüringischen, aber auch durchaus in Übereinstimmung mit dem Geiste unserer heutigen Zeit vertritt er den Wert der deutschen Volksschule, und zwar auch für das weibliche Geschlecht. In der Wertschätzung der realistischen Fächer zeigt er Verwandtschaft mit seinem Zeitgenossen Comenius, und seine Empfehlung der Lehre vom Buch-

halten wiederum auch für Mädchen nähert ihn neueren Anschauungen an, nicht minder wie die Einrichtung eines 'Paradiesgärtleins' zum Zwecke der körperlichen Erholung der Jugend oder die Anbringung von Unterkunftsräumen für Zöglinge unmittelbar bei der Schule.

Dies sind einige Grundlinien der Schrift Rollers. Wie sehr diese auf urkundliche Belege gegründet ist, zeigen beigegebene Urtexte und eingefügte Baurisse zur Genüge. Die Darstellung ist anschaulich und fließend. Einige leicht entbehrliche Fremdwörter wie 'Intention' für 'Absicht' oder gar 'Bifurkation' für 'Gabelung' würden in einem der deutschen Jugendbildung gewidmeten Buche besser vermieden. Der bemerkenswert schöne und fehlerfreie Druck gereicht wie die ganze Ausstattung der ansprechenden Veröffentlichung zur Zierde. Hans Meltzer.

Th. Franke (Wurzen), Die staats- und volkserzieherische Bedeutung der deutschen Kriegsgeschichte. Ein Beitrag zum Ausbau der deutschen Nationalpädagogik. Leipzig, Verlag von K. F. Koehler 1913. 8°. 77 S. 1.25 Mk.

Ein Schriftchen voll ehrlicher Begeisterung und reich an guten Gedanken, sein Gegenstand die vielleicht schon in einer nahen Zukunft allerwichtigste Frage für das deutsche Volk. Sein Inhalt umfaßt mehr, als der Titel andeutet. — Sein Verfasser, ein aufrichtiger Vaterlandsfreund alldeutscher Färbung, ist jedoch leider ein ebenso optimistischer Theoretiker. In der einschlägigen Literatur zeigt er eine gründliche Belesenheit, deren Frucht eine fast überreiche Fülle von Anführungen ist. Seine Sprechweise ist nicht ganz schlicht, sondern leidet an einer etwas gesuchten Krausheit. Entschieden hat er recht, wenn er sich das Ziel setzt, der Kriegsgeschichte zu der ihr zukommenden Geltung zu verhelfen und der verschwommenen Kulturschwärmerei der 'Ästhetenschaft', der weichlichen, ungesunden Friedenssehnsucht und den Bestrebungen der unbedingten Kriegsgegner 'nicht bloß in der Arbeiterschaft, sondern auch in manchen Teilen der Gebildetenschaft' entgegenzutreten. Er wird indessen schwerlich seiner Überzeugung viele bekenntnisfreudige Anhänger gewinnen weder aus den Reihen der Friedensschwärmer noch aus der großen Masse des gleichgültigen Volkes, wenn er mit heiligem Eifer und an sich gewiß völlig richtig die Themata behandelt: 'Die Friedensbewegung. Die Anklagen gegen den Krieg. Der Krieg als Kulturfaktor. Das Recht zum Kriege. Die Pflicht zum Kriege.' Das empfindet er auch selbst und sucht deshalb das Heil in einer Ausgestaltung der Schule zwecks 'Erziehung unseres Volkes zum vaterländischen Pflichtbewußtsein und Pflege seines kriegerischen, mannhaften Geistes.' S. 49 sagt er: 'Unser Schulwesen ... muß noch weit mehr sich in den Dienst der Volksvereinheitlichung, der Erzeugung des einhelligen Volkswillens stellen und sich losreißen von allem weltbürgerlichen, persontümlichen, genußtümlichen Dust und Wust. Selbst die bloße Arbeitsschule ist nicht die Schulart, welche wir brauchen; wir brauchen eine wirkliche, echte, erfolgreiche deutsche Nationalschule, welche deutschen Geist und Stolz in die Herzen der Jugend haucht.' Selbstverständlich empfiehlt er vor allem die auch bisher schon von jedem echten Lehrer angewendeten Mittel: die warmherzige und begeisternde Behandlung der vaterländischen Geschichte, insbesondere die ausgiebige Darstellung der Kriegsgeschichte Friedrichs des Großen, der Freiheitskriege und der deutschen Einigungskämpfe, die Verbreitung geeigneter Jugendschriften, die Heranziehung ausgewählter Berichte von Kriegsteilnehmern und der vaterländischen Dichtung, gemeinsames Singen von geeigneten Liedern, eindrucksvolle, mehr liturgisch gehaltene Schulfeiern, am besten an Kriegerdenkmälern, Bismarcktürmen u. dgl. Außerdem aber fordert er (S. 72) 'die 'Gründung von ländlichen Erziehungsan-'stalten, in denen besonders die Knaben-'welt mit neuem urdeutschem Geiste erfüllt 'werden soll, ... um erstens der außer-'ordentlich hohen Kindersterblichkeit in 'den Arbeiterklassen wie der der unehelichen 'Kinder erfolgreich zu wehren, um zweitens 'einen Rückstrom aufs Land in die Wege 'zu leiten, wodurch die Flucht vom Lande 'wenigstens einigermaßen ausgeglichen 'wird, um drittens ein leiblich und geistig 'gesundes Geschlecht heranzuziehen, das

'sich nicht in den Wohnkasernen der Groß-'städte leiblich und sittlich zerrüttet. Sie 'würden zugleich zu Herden einer kraftvoll 'deutschen Gesinnungspflege gemacht wer-'den, und von ihnen aus strömte dann wie-'der ein echt deutsch fühlendes Arbeiter-'geschlecht aus. Sollte diese Maßnahme 'helfen, dann müßte sich bald ein ganzes 'Netz nationaler Erziehungsanstalten als 'deutschsinniger Jungbrunnen über das 'deutsche Flachland ausspannen. Sonst sehe 'ich keine Rettung, vielmehr nur sicheres 'Hinabsinken ins rote Meer'. Ferner wünscht der Verfasser (S. 74), 'selbst die Fortbildungsschule sollte in erster Linie vaterländisch wirken', z. B. durch vaterländische Lichtbildervorführungen, durch kriegsgeschichtliche Vorträge von Offizieren außer Dienst, jedoch 'in Wehrtracht'. Zum Schlusse vertritt er 'auch die Forderung der Jugendwehr', ja, er verlangt sogar die 'Ausdehnung der Wehrpflicht bis auf den Schulaustritt', Gewöhnung an soldatische Zucht und Strammheit, jugendmäßige Felddienstübungen, Armbrust- und Gewehrschießen. 'Nicht 'die technische Vorbereitung auf den Waffen-'dienst gibt für mich den Ausschlag, mehr 'schätze ich schon den gesundheitlichen, 'leib- und nervenstärkenden Wert, am höch-'sten aber die sichere Herausbildung eines 'unbesieglichen idealen Sinnes, eines vater-'ländisch-heeresfrohen und waffenfreudigen 'Geschlechtes, das mit der Zeit die beste 'Schutz- und Landwehr bilden wird wider 'die rote Flut und den Ansturm der Slawen-'springflut.'

So sehr man dieses wahrhaft edle Ziel auch als dringend notwendig für unsere Zeit anerkennen darf und so lesenswert auch die der theoretischen Begründung gewidmeten Kapitel genannt werden müssen, dürften die praktischen Vorschläge des idealistischen Verfassers doch schwerlich der Weg sein, auf dem man sicher und ohne sehr schnelle Enttäuschung zu ihm gelangen kann. Konrad Lehmann.

Alfred Rausch, Elemente der Philosophie. Lehrbuch für höhere Schulen zur Einführung in die Philosophie. Zweite, umgearbeitete Auflage. Halle, Waisenhausbuchh. 1913. 4.60 Mk.

In der zweiten Auflage, die bereits vier Jahre nach dem Erscheinen der ersten nötig wurde, sind einzelne Abschnitte umgestellt, andere umgestaltet worden, wobei einige entbehrliche Teile ausgeschieden wurden, an anderen Stellen Ergänzungen hinzukommen konnten. Im ganzen hat die Darstellung an Deutlichkeit und Durchsichtigkeit gewonnen, tritt die Einheitlichkeit der vornehmlich durch Wundt beeinflußten Weltauffassung hervor. Natürlich lassen sich philosophisch gegen einzelne Ausführungen des Verfassers Einwände erheben; und auch unter didaktischem Gesichtspunkt kann gefragt werden, ob z. B. die Verteilung der doch innerlich zusammengehörigen Ausführungen über die Artbegriffe (S. 60 ff.) und der über die Formen des wissenschaftlichen Denkens zweckmäßig ist. Zweifellos ist trotz solcher und anderer kleinen Bedenken das Buch eine der erfreulichsten Erscheinungen innerhalb der Literatur zur philosophischen Propädeutik. Möchte es, sowohl in der Hand des Lehrers als auch in der Hand des Schülers, dazu dienen, das rege philosophische Interesse, das, wie unsere ganze Zeit, so auch die Schüler unserer höheren Lehranstalten erfüllt, in die richtigen Wege zu leiten.

Max Frischeisen-Köhler.

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. I. Band: Von deutscher Art und Arbeit. 3. Auflage, 14. bis 21. Tausend. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1914. XXIV u. 536 S. 8°. Preis geb. 5 Mk.

Ein kurzes Geleitwort soll ich dem Werke mitgeben, das jetzt, wenigstens in seinem ersten Teil, schon zum drittenmal den Weg ins deutsche Jugendland angetreten hat. Mit stillem Neid nehme ich es wieder zur Hand: was in der Jugend man wünscht, hat man im Alter die Fülle! Wohl gab uns Primanern des Saarbrücker Gymnasiums der feinsinnige Direktor Hollenberg, selbst keineswegs bloß in den Schuldisziplinen zu Hause, eine Art Hodegetik und Enzyklopädie mit auf den Weg zur Universität, aber sie hielt sich naturgemäß in bescheidenen Grenzen, und wenn sie sich auch nicht auf den Kreis der Universitätstudien beschränkte, sondern auch den realen menschlichen Bedürfnissen in logischer Gliederung gerecht zu werden suchte, die Fülle des Stoffs konnte in den wenigen Stunden nicht auch nur andeu-

tungsweise erschöpft, die einzelne Berufstätigkeit nicht in das warm pulsierende staatliche und soziale Leben hineingestellt werden, und über den eigenen künftigen Beruf hatten wir, die meisten aus innerer Neigung, im stillen schon längst entschieden. Freilich schien das Leben im Anfang der achtziger Jahre noch einfacher und einheitlicher oder war es tatsächlich, aber was hätten wir damals für ein solches Buch gegeben, das uns in den Reichtum politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Lebens so eingeführt hätte, so warmherzig und doch so besonnen, so freiheitlich und doch so ohne Phrasen und Schlagworte, so eingehend und doch die großen Gesichtspunkte nie aus den Augen verlierend, so wahrhaftig und ehrlich auch den Schwächen und Mängeln des deutschen Volkscharakters gegenüber und doch so tief von der hohen Kulturmission unseres Volkes durchdrungen! Weniger instinktiv und phantasiemäßig und doch nicht durch erkältende Realität ernüchtert hätten wir dann sicherer den Punkt wählen können, wo wir selbst einmal an unserem kleinen Teil den Hebel einsetzen wollten zum Wohle des Ganzen und damit zur eigenen Befriedigung. Heute wo das vielgestaltige und verwirrende Leben draußen mit seinem ungeheuren materiellen Aufschwung auf allen Gebieten, wo der geistige Kampf auf politischem, religiösem, sozialem und ästhetischem Felde auch an die Tore der ehemals ach so stillen höheren Schule pocht, bedarf unsere Jugend eines solchen getreuen Eckart mehr denn je; getrost, ja mit Freuden dürfen wir, wie wir uns selbst daraus vielfach Rats erholen können, ein solches Buch in die Hände unserer Primaner legen. Sich einzuleben in die von unseren Vätern ererbte Kultur unseres Volkes ist Aufgabe derer, die dereinst mit seine Führer sein wollen, nicht selbst einen 'Anfang' zu machen und dem utopistischen und gefährlichen Phantom einer 'Jugendkultur' nachzujagen, ein kurzer Rausch, dem ekle Ernüchterung folgen muß. Kein kräftigeres Gegenmittel gegen solchen Jugendverderb als dieser 'Führer ins Leben für die deutsche Jugend', dem wir daher für seinen dritten Gang ein herzliches 'Glück auf den Weg zu Schauen und Schaffen!' zurufen.

Paul Brandt.

(10 März 1914)

EIN STÜCK DEUTSCHER KULTURGESCHICHTE

Die Entwicklung der Thomasschule in Leipzig 1212—1676

Von Johannes Windel

Die beiden Bücher, die zur 700jährigen Jubelfeier der altehrwürdigen Thomana September 1912 erschienen sind[1]), sind nicht nur für die Schulgeschichte ganz Deutschlands ein wertvoller und beachtenswerter Beitrag, sondern auch der Historiker findet für die Kultur- und Profangeschichte hier sehr bemerkenswertes Material. Mit großer Sachkenntnis und Sorgfalt ist in streng wissenschaftlicher Methode das weite und sehr schwierige Gebiet durchforscht. Es war eine glückliche Fügung des Geschickes, daß die Thomasschule in der Person ihres ehemaligen Schülers und derzeitigen Konrektors Sachse einen Mann zur Verfügung hatte, der ihre ältere Geschichte mit dem warmherzigen Sinne eines dankbaren Zöglings und dem scharfen Blicke eines durch lange Lebensarbeit geschulten Historikers durchforschte und darstellte. Die geradezu mustergültige Ausstattung hat ihren Höhepunkt in den beigegebenen 31 Tafeln, den fünf Bildnissen des Schulgebäudes und Alumnates in den verschiedenen Jahrhunderten, der zwölf Rektoren von Kaspar Borner (1522—1539) herunter bis auf den jetzigen Emil Jungmann (seit 1881), lauter Charakterköpfe und manche Philologen und Pädagogen ersten Ranges wie Joh. August Ernesti (1734—59), Rost (1800—35), Stallbaum (1835—61), Eckstein (1863—81) und der dreizehn Kantoren, viele in der Musikgeschichte glänzende Namen, von Rhau (1519) herab bis auf den jetzigen Schreck (seit 1893), unter ihnen Männer wie Johann Sebastian Bach (1723—1750), Johann Adam Hiller (1789—1801), der Begründer der weltberühmten Gewandhauskonzerte, Schicht (1810—1823), Weinlig (1823—1842) (der Lehrer R. Wagners), Moritz Hauptmann (1842—1860) u. a.; dazu die feine Titelvignette des Schutzheiligen S. Thomas (1550). Auch in dieser hervorragenden Ausstattung zeigt sich wieder die Hand eines dankbaren alten Schülers, des Verlagsbuchhändlers (i. F. B. G. Teubner) Dr. Alfred Giesecke (Abiturient Ostern 1886).

Aus dem reichen Inhalte des ersten Buches können hier nur einige Ergebnisse von besonderem Werte für die allgemeine Schulgeschichte herausgehoben werden. Die Gründung des Thomasklosters und damit auch der Klosterschule, wahrscheinlich nach dem Vorbilde der Schule zu St. Afra in Meißen, erfolgte 1212. Hier wie dort war der Zweck der Schule, nicht den Knaben eine

[1]) R. Sachse, Ältere Geschichte der Thomasschule zu Leipzig, mit 31 Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner 1912, geb. in Leinwand 4 Mk. Album der Lehrer und Abiturienten der Thomasschule zu Leipzig 1845—1912. In Verbindung mit Richard Sachse und Karl Ramshorn zusammengestellt von Richard Harz ebd., geb. in Leinwand 3.50 Mk.

höhere Bildung zu geben, sondern sie zu befähigen, den Gottesdienst durch Gesang feierlicher zu gestalten und bei Prozessionen und anderen kirchlichen Festen niedere Dienste zu vollziehen. Bei dieser Tätigkeit war es denn erforderlich, daß sie Lesen, Schreiben und auch etwas Latein erlernten. Der Propst — der erste kam 1214 aus dem Moritzkloster in Halle — gestattete nur auch den Bürgerkindern gegen Entrichtung eines Schulgeldes am Unterricht teilzunehmen. So entstand neben der *schola interior* eine *exterior*.

Über deren inneres Leben während des XIII. und XIV. Jahrh. können wir leider bei der Dürftigkeit der Nachrichten uns kaum ein Bild machen. Zur Elementargrammatik des Lateinischen wird die 'Ars minor' des Aelius Donatus und das 'Doctrinale' von Alexander de villa Dei benutzt worden sein. Bestimmte Nachrichten über Unterricht und Zucht fehlen ganz. Auf die äußeren Verhältnisse suchte der Stadtrat allmählich Einfluß zu erhalten, und er betrieb daneben bald die Einrichtung einer Knabenschule auf dem Nikolaikirchhofe (1512, die spätere Nikolaischule). Ein bedeutsames Ereignis für die Thomasschule war die Eröffnung der Universität am 2. Dezember 1409. Jetzt erhielten Rektor und Lehrer ihre Vorbildung auf der Universität, und im XV. Jahrh. waren die Rektoren Glieder der Universität und stiegen zu den höchsten Ehrenämtern auf.

Einen neuen fördernden Anstoß gab dann der Humanismus.

Der Verfasser der 'Paedologia', eines Buches, das, in 60 Ausgaben gedruckt und in vielen Schulen eingeführt, einen großen Fortschritt gegen die scholastische Methode bedeutet, ist zwar selbst kein Lehrer der Thomasschule gewesen, aber mit dem Rektor Johann Graumann (Poliander), dem Amanuensis Ecks bei seiner Leipziger Disputation, nahe befreundet. Nach Graumann trat in Kaspar Borner eine bedeutende Persönlichkeit an die Spitze der Schule, der, selbst Humanist, den neuen Ideen Eingang in seine Schule verschaffte. Wie für seine Schule hat er nach Aufgabe des Schulamtes (1539) für die Universität gesorgt und sich den Ehrennamen ihres zweiten Gründers verschafft.

Die Einführung der Reformation in Leipzig (1539) brachte bald die Umwandlung aus der Klosterschule in eine städtische Schule mit sich, was sie bis zur Neuzeit geblieben ist. Der Rat der Stadt ließ 1553 das alte baufällige Gebäude abbrechen und an dessen Stelle ein neues errichten. Die Kosten wurden zum größten Teile durch freiwillige Beiträge der Bürger aufgebracht; die Bausumme betrug 2808 Gulden 2 Groschen 6 Pf. Das Gebäude reichte aus bis 1732, die Grundmauern haben bis zum Einreißen des alten Schulhauses 1902 gestanden. Aus der Zeit des Rektors Heil (1564—1592) stammt der erste Stundenplan, der älteste Leipziger, der sich erhalten hat: *Ratio doctrinae et operarum ludi literarii S. Thomae ad aedem Lipsiae 1574*. Fünf Klassen wurden von sechs Lehrern unterrichtet. Jede Klasse hatte täglich sechs Stunden, drei vor- und drei nachmittags. Das Lateinische beherrschte den gesamten Unterricht, neben ihm wurde nur noch dem Religionsunterrichte besondere Aufmerksamkeit geschenkt, und diesem diente die Erklärung der Episteln und Evangelien, das Hersagen des Katechismus und der Bibelsprüche, ferner der Besuch des Gottesdienstes; systematische Unterweisung aber hatten nur die Primaner

und Sekundaner nach dem *Examen theologicum* Philipp Melanchthons, dessen Lehrbuch der Dialektik ebenfalls eingeführt und in der ersten Vormittagsstunde an vier Tagen der Woche durchgenommen wurde. Von mathematischem, geschichtlichem, geographischem Unterrichte findet sich auf diesem Stundenplane noch keine Spur. Dem Gesangunterrrichte ist an den vier Tagen Montag, Dienstag, Mittwoch, Freitag die erste Stunde nach dem Mittagessen eingeräumt; da um 10 Uhr zu Mittag gegessen wurde, war die *hora cantoris* damals die Zeit von 11—12 Uhr; in der Schulordnung von 1733 heißt es dagegen: 'Um eilf Uhr sollen die Schüler speisen', und so blieb es bis zum 1. Februar 1773, wo zum ersten Male die Singstunde vor dem Essen um 11 Uhr gehalten und um 12 Uhr gespeist wurde.

Dieser älteste Lektionsplan ist recht allgemein gehalten und sagt bei weitem nicht so viel, als man wissen möchte: die Lehrer sind nicht mit Namen, auch nicht nach ihrer Stellung im Kollegium bezeichnet — abgesehen von der einen Angabe: *Catechesin germanicam D. Luthcri, et Psalmos memoriter dicentes* (*sc. Quintanos*) *medius audit* —, auch die Tagesstunden fehlen, und wie allgemein sind nicht bei der Lektüre die Ausdrücke: eine Schrift Ciceros, ein Gedicht Vergils oder Ovids, Dialoge Lucians! Viel ausführlicher verbreiten sich die ältesten Stundenpläne der Nikolaischule von 1578 über den gesamten Unterricht, sie weisen aber auch nicht unbedeutende Verschiedenheiten von dem obigen Lehrplane auf, was wohl so zu erklären ist, daß einer jeden Schule eine gewisse Freiheit und Selbständigkeit gelassen, und somit ein individuelles Leben möglich war.

Der Thomasschule gab und gibt ihr eigentümliches Gepräge die Verbindung der Pflege der Wissenschaften mit der *musica sacra*. Daraus folgt für sie die Bedeutung des Kantorats. Bei der Anstellung des Kantors sah man vor allem auf musikalische Tüchtigkeit, gleichwohl hatte er auch wissenschaftlichen Unterricht zu geben. Sethus Calvisius, der berühmte Chronolog, Komponist und Musiktheoretiker, lehrte am Sonnabend Nachmittage auch Geschichte und Hebräisch, und Johann Sebastian Bach gab anfangs fünf Stunden Latein in der dritten und vierten Klasse, die ihm später gegen eine Entschädigung von jährlich 50 ℳ abgenommen wurden. Die gründlichen Untersuchungen Sachses über das Kantorat gaben für die Musikgeschichte eine willkommene Ergänzung des Buches von Rudolf Wustmann, Musikgeschichte Leipzigs. Auf das einzelne aus diesen Erörterungen kann hier nicht eingegangen werden. Unter dem neuen Rektor Laßmann wurde ein neuer Stundenplan erlassen, der nicht unwichtige Änderungen gegen den vom Jahre 1574 enthält. Die Unterrichtszeit währt am Montag, Dienstag, Mittwoch und Freitag sechs Stunden, drei am Vor- und drei am Nachmittag, am Donnerstag und Sonnabend finden nur vormittags Unterrichtsstunden statt. Die fünfte und vierte Klasse hat denselben Lehrplan wie früher, in der dritten aber ist das Buch von Erasmus 'De civilitate morum', das lateinisch und deutsch bei Gleditsch erschienen war, neu eingeführt, in der zweiten Adam Siebers 'Enchiridion de pietate puerili'. Terenz ist hier nicht mehr der dritten, sondern der zweiten Klasse zugeteilt, in der das Griechische

nach einer Grammatik, wohl nach der von Metzler, und nach Tabellae Graecae eines nicht genannten Verfassers getrieben wird. Die lateinische Grammatik Melanchthons hat sich erhalten, die größere wie die kleinere Bearbeitung, in die lateinische Lektüre der ersten Klasse sind jetzt Ciceros Reden aufgenommen. Anstatt Lucian wird Isokrates gelesen. Beim Religionsunterrichte ist zu erwähnen, daß der lateinische Psalter in der dritten Klasse vom Kantor erklärt wird, im übrigen bleibt die Lektüre und Erklärung unverändert. Melanchthons 'Examen theologicum' und Rhetorik werden gebraucht, nicht aber seine Dialektik, sondern diese durch das Lehrbuch von Lukas Lossius (Lotze, gest. 8. Juli 1582 als Konrektor in Lüneburg) ersetzt. Der musikalische Unterricht findet in den drei oberen Klassen wie früher in der ersten Nachmittagsstunde an vier Tagen statt, wird aber nunmehr vom Kantor und Supremus getrennt nach Chören — der Kantor leitete den ersten, der Supremus den zweiten Chor — und Räumen erteilt; zu gleicher Zeit trägt ein Lokat (älterer Schüler) den Quartanern musikalische Regeln vor. Auf diesem Lektionsplan werden die Unterrichtenden wenigstens nach ihrer Stellung bezeichnet: Rector, Supremus, Cantor, Medius, Infimus, dazu mindestens drei Lokaten; außerdem hört ein Alumnus den Quartanern und der Calefactor den Quintanern am Donnerstag den deutschen Katechismus ab. Die Tätigkeit der Lokaten ist auf die Quarta und die Quinta beschränkt.

Über die Verhältnisse des Alumnats geben die Visitationsberichte interessante Nachrichten, so der vom Jahre 1609: Eine der beweglichsten Klagen erstreckte sich auf die Speisung der Alumnen. Diese war schon früher recht mangelhaft gewesen, so daß die Schüler manchmal vor leeren Tischen gesessen hatten; nach dem Tode mildtätiger Bürger, die auf die Schule an bestimmten Tagen Speisen geschickt hatten, war aber der Mangel noch größer geworden: bisweilen hatte nur die Hälfte, bisweilen der dritte Teil der Schüler, und geraume Zeit hindurch Sonnabends überhaupt niemand zu Mittag etwas zu essen bekommen. Da sollten die Visitatoren hierin Wandel schaffen, 'damit etwo von offuntlicher Kanzel oder sonsten gute Leith mochten vermocht vndt permovirt werden, domit solcher mangel möchte mit der Zeitt aufhören'. Eine andere Klage betraf die geringen Erträgnisse der Kurrende. Dreimal in der Woche pflegten, wie bereits angegeben, die Alumnen vor den Türen der Bürger zu singen und dafür Almosen einzusammeln. In früheren Jahren waren dabei die Gaben so reichlich gegeben worden, daß ein Primaner 2 Groschen oder 18 Pf. erhielt, damals aber waren sie so gering, daß auf einen Primaner nur 6, auf einen Sekundaner 5, auf einen Tertianer 3 Pf. entfielen. Der Ertrag der Kurrende war nun aber ein sehr wichtiger Faktor bei der Ernährung der Schüler, die doch durch ihren Gesang tröstend und erhebend auf die Gemüter der Bürger einwirkten und dafür in dem Ertrag der Kurrende eine Entschädigung für ihre Dienste sehen konnten. Dieser wurde ihnen geschmälert durch lose, mutwillige Buben und Müßigänger, die sich zu zwei und zwei zusammentaten, sich für Thomasschüler ausgaben und vor 30, ja 40 Häusern Gaben heischten. Kamen dann die Schüler selbst, so fiel für sie nur wenig ab.

Die Reformbewegung des Ratichius griff unter dem Konrektor Rhenius auch auf die Thomasschule über, der selbst eine Reihe von Reformschriften verfaßte, doch konnten sie die lateinische Grammatik des Melanchthon nicht verdrängen. Rhenius selbst mußte Leipzig verlassen, setzte aber seine Bestrebungen fort, und Kvačala nennt ihn den bedeutendsten Methodiker vor Comenius. Unter dem Rektor Crell (1616—1622), einem bedeutenden Manne, traten wieder Reformen ein; der neue Stundenplan weist entschieden Neuerungen auf. In der ersten Klasse werden neben dem *Examen theologicum* Melanchthons und dem griechischen und lateinischen Katechismus Johann Possels *Evangelia* gebraucht. Im Lateinischen wird Cicero *De officiis*, Terenz, Vergil gelesen, im Griechischen erscheint zum ersten Male Homer als Lektüre, daneben Plutarch. Die Sekundaner haben als neue Lehrbücher im Lateinischen Joachim Zehners *Sententiae insigniores* und dessen *Nomenclator latinogermanicus*. Die dritte und vierte Klasse werden zusammen unterrichtet, und in diesen Unterricht teilen sich der Kantor, M. Melchior Weinrich, und M. Friedrich Schenk; auch hier werden Zehners Sentenzen benutzt, daneben Maturin Cordiers *Colloquiorum scholasticorum libri quinque*. Eine neue Einrichtung, die sich indes nur kurze Zeit erhalten hat, ist die *Quinta classis civium* und die *Sexta pauperum*; es sieht fast aus, als ob Crell durch diese Trennung der Elementarschüler die Thomasschule, die *Schola pauperum*, der Nikolaischule als der *Schola nobilium* habe gleichsetzen wollen. In der fünften Klasse unterrichtete wenigstens einer der ordentlichen Lehrer, Schenk; die sechste ist aber ganz auf den *Baccalaureus funerum* und den *Baccalaureus nosocomii* angewiesen. Ein Rest des Lokatensystems ist überdies doch noch geblieben, insofern einer der oberen Primaner von 12 bis 1 Uhr in der Quinta, und ebenso einer in der Sexta tätig ist. Auf diesem Plane ist die Unterrichtszeit zum ersten Male genau angegeben: 6 bis 9 und 1 bis 3 Uhr, außerdem fällt der musikalische Unterricht auf die Stunde 12 bis 1 Uhr.

Dann folgten die traurigen Zeiten des Dreißigjährigen Krieges, der über Leipzig und mit ihm über die Thomasschule unsägliches Elend, unter anderem auch die Pest, brachte. Der damalige Rektor Avian (1629—1636) war ein Vater seiner Schule, der überall der äußeren Not zu steuern suchte und trotz schwerer Kämpfe mit seinen Lehrern, die ihn anfeindeten, viele Verbesserungen einführte. Zwar läßt es sich nicht nachweisen, ob er die Reformbestrebungen des Comenius, die an der Nikolaischule durch den damaligen Rektor Schneider einen eifrigen Förderer fanden, in seiner Schule begünstigte; aber er hat für seine Schule und das gesamte Schulwesen der Stadt sich ein bleibendes Verdienst erworben durch Ausarbeitung einer Schulordnung in deutscher Sprache: 'Des Rahts zu Leipzig Vornewerte Schul-Ordnung, publiciert im Jahre Christi 1634'; dazu treten für die Alumnen bestimmte: *Leges et statuta scholae senatoriae ad D. Thom.* Aus der sehr umfangreichen Ordnung von hohem unterrichtlichen und erziehlichen Interesse, die den Stoff in zehn Kapiteln behandelt, kann hier nur einiges hervorgehoben werden. An der Spitze der Schule steht der Rektor, neben ihm sind sechs Lehrer. Die Dienstordnung mutet in vielen

Bestimmungen fast modern an; bemerkenswert ist die Ermahnung zur Einigkeit. In Gegenwart der Schüler, insbesondere der der drei obersten Klassen, war der Gebrauch der lateinischen Sprache vorgeschrieben, die deutsche Sprache nur bei Erklärung der Schriftsteller und sonst bei einem schwer verständlichen Gegenstande zugelassen. Beim Unterrichte in der Glaubenslehre, Dialektik und Rhetorik hatte der Lehrer sich streng an die Regeln und Definitionen der eingeführten Lehrbücher zu halten und an den Worten derselben nichts zu ändern, größere Freiheit war ihm jedoch bei der Erklärung der Schriftsteller gestattet, wo es sich darum handelte, einerseits die Bedeutung der einzelnen Worte klarzumachen, andererseits aber das Verständnis des gesamten Inhalts zu vermitteln. Diese Erklärung durfte nicht zu lang ausgedehnt, auch dabei die Zeit nicht mit Diktaten hingebracht werden. Geringeren Vergehungen gegenüber sollten sich die Lehrer zuzeiten und nach Gelegenheit stellen, als hätten sie nichts gesehen, bei schwereren hingegen über die Bestrafung miteinander beratschlagen. Allmonatlich kamen die Kollegen in der Wohnung des Rektors zusammen, um sich über den Zustand der Schule zu besprechen. Die Bestimmungen für die Alumnen erscheinen heute hart, so das Aufstehen im Sommer um 4 Uhr, im Winter um 5 Uhr, haben sich aber Jahrhundertelang erhalten; die Zahl der Alumnen war dieselbe wie heute, nämlich 60, die in sieben Stuben wohnten. Jede Stube hatte ihre besonderen Strafbestimmungen außer den oben erwähnten allgemeinen. Merkwürdig hierbei ist, daß für manche Vergehungen, die für die damalige Zeit charakteristisch sind, die Strafen in den einzelnen Stuben verschieden waren, so wurde Diebstahl in der vierten Stube mit vier, in der fünften mit zwei, in der siebenten mit drei, in der achten, die später eingerichtet wurde, mit 6 Gr. bestraft. Wer im Sommer früh von 4 bis 10 Uhr und abends von 7 bis 8 Uhr laut sprach, hatte in der dritten Stube 3 Pf. zu bezahlen, hingegen wer nach dem Morgengebet vor 10 und nach dem Abendgebet nach 9 Uhr deutsch redete, in der sechsten Stube 2 Pf., in der fünften aber 3 Pf. Streitsüchtige wurden um 6 Pf., sobald sie gar zu Tätlichkeiten übergingen um 2 Gr. gebüßt.

Der Lehrplan vom Jahre 1634, *διαγραφία lectionum et exercitiorum*, weist für den Religionsunterricht Hutters *Compendium theologicum*, für den lateinischen Unterricht neben dem Schmidtschen Auszug aus der Grammatik Melanchthons die *Janua latinitatis* von Comenius auf, die in allen vier Klassen gebraucht wurden. Johann Possels *Colloquia Graecolatina* dienten dem griechischen, nebenbei auch dem lateinischen Unterrichte. Die Lektüre erstreckte sich auf Ciceros Briefe und *De officiis*, sowie auf Vergil, im Griechischen auf das Neue Testament und Isokrates, bei dem man sich aber wohl auf die Spruchrede an Demonikos beschränkte. Von allen den alten Schriftstellern, die jetzt in den Gymnasien gelesen werden, wurde also damals, abgesehen von Cicero und Vergil, kein einziger behandelt. Das Lateinische betrieb man in erster Linie zum Zweck der Anwendung in Prosa und Poesie, und aus diesem Grunde fanden häufig metrische Übungen und Übersetzungen statt, das Griechische aber wegen der Lektüre des Neuen Testaments. Man las die Alten, soweit sie zur Erreichung

des angegebenen Zweckes förderlich waren, wegen ihres Inhaltes aber hegte man im allgemeinen eine Abneigung gegen sie. Das Latein, das man sprach und schrieb, war auch durchaus kein klassisches, sondern im Wortschatz durchsetzt mit neueren Ausdrücken, namentlich solchen, die den theologischen Schriften entlehnt waren; in den Konstruktionen hielt man sich erst recht nicht an den klassischen Sprachgebrauch. Nicht mit Unrecht sagt daher Theob. Ziegler in seiner Geschichte der Pädagogik (1895) S. 176, daß das Lateinische im XVII. Jahrh. eine barbarisch gewordene Sprache gewesen sei.

Unter dem Rektor Cramer, 1640—1676, erlebte die Schule dann eine neue Blüte. Über seine Amtstätigkeit hat Sachse an einer anderen Stelle in Thomasius' *Acta Nicolaitana et Thomana* in den Schriften der Kgl. Sächs. Kommission für Geschichte 1912 gehandelt. Der Verfasser schließt seine Darstellung mit ihm ab und fügt den Wunsch hinzu, es möge der alten Schule vergönnt sein, mit immer jugendfrischem Geiste die edlen Geisteswissenschaften zu pflegen und das teure Erbe der Vorfahren zu wahren zum Besten der Stadt Leipzig, Sachsens und des großen deutschen Vaterlandes.

Auch das Album der Lehrer (1832—1912) und der Abiturienten (1843 bis 1912) der Thomasschule hat eine über die Jubelfeier hinausgehende Bedeutung für die Schule und weite Kreise. Im Lehrerverzeichnis fällt die große Zahl von Nichtsachsen auf, ein Beweis dafür, daß keine staatliche Abgeschlossenheit und Engherzigkeit sich bei der Auswahl der Lehrer geltend gemacht hat, und nicht minder ein Beleg für die Wahrheit des Goetheschen Wortes im Faust über Leipzig. Die alte Beziehung zwischen Thomasschule und Universität tritt auch darin zutage, daß eine große Zahl der Lehrer später zur akademischen Tätigkeit übergegangen sind und hier Tüchtiges geleistet haben. Eine Reihe der ersten wissenschaftlichen Namen begegnen hier. Nicht wenige Lehrer wieder sind auch Schüler der Schule gewesen. Das Abiturientenverzeichnis weist naturgemäß eine gewaltige Steigerung der Zahl der Abiturienten-Cöten auf. Von 1845—1868 gab es halbjährliche Kurse; die beiden ersten zu Ostern und Michaelis hatten zusammen 15 Abiturienten. 1886 tritt eine Zweiteilung der Oberprima auf, und 1903—1910 gab es sogar drei Oberprimen. Ostern 1903 waren 69 Abiturienten vorhanden, Ostern 1912 deren 50. Auch hier überwiegen zunächst die Sachsen und Theologen, frühere Alumnen, später, besonders seit der Eröffnung des Reichsgerichtes, begegnen viele Namen aus dem Reiche, und die anderen Fakultäten, Buchhändler und Militärs treten in gleicher Zahl neben die Theologen. Auch hier finden sich viele bekannte Namen auf den Gebieten des Buchhandels, der Beamtenschaft und der Gelehrten.

So kann man auch nach diesen beiden Veröffentlichungen von der alten ehrwürdigen schola Thomana sagen: 'So frisch blüht ihr Alter wie greisender Wein.' Wer aber als alter Lehrer oder Schüler der Schule die Jubelfeier im September 1912 miterlebt hat, wie der Berichterstatter, der wird es mit Stolz und Dankbarkeit empfinden, daß er auch ein Glied dieser alten Pflegestätte des Humanismus ist, und wird 'still sich freuend ans Ende dieser langen Reihe sich geschlossen sehen'.

DER DEUTSCHE AUFSATZ UND DIE INDIVIDUALITÄT DER SCHÜLER

Von Emil Wettley

Es besteht unter den führenden Pädagogen der Gegenwart fast volle Übereinstimmung darüber, daß die öffentliche Schule mehr, als es bisher geschehen, die Eigenart der Schüler berücksichtigen sollte. Diese Verpflichtung wird dadurch nicht aufgehoben, daß die Schule nur Massenunterricht und Massenerziehung gewähren kann, daß sie bedeutsame soziale Aufgaben hat und mit Unterrichtstoffen und Methoden arbeitet, die von überindividuellen Gesichtspunkten geleitet sind. Die Überzeugung, daß trotz alledem die Schule individualisieren kann und soll, ist nicht durch das Geschrei einiger 'Reformpädagogen' entstanden, sie ist auch nicht eine Begleiterscheinung moderner subjektivistischer Tendenzen im Gebiet der Literatur, sondern sie ist allmählich und mit einer Art Notwendigkeit erwachsen aus der modernen Auffassung des Lebens und des Organismus, wie sie namentlich durch Goethe und die Romantik, sowie durch die Ergebnisse der neueren Psychologie und Biologie herrschend geworden ist. Es ist psychologisch begreiflich, wie nach den übertriebenen und unklaren Forderungen extremer Individualisten, eines Ludwig Gurlitt, einer Ellen Key, eines Scharrelmann, ernste Pädagogen — es sind ihrer sehr wenige — schroff die Gegenthese aufstellen: die Schule soll überhaupt nicht individualisieren — das tut hinreichend das Haus —, die Schule soll generalisieren; sie hat lediglich überindividuelle Ziele, sie soll in das Leben der Gemeinschaft führen, sie soll die durch die gemeinsame Arbeit der Menschheit erworbenen Kulturwerte vermitteln, sie soll dem Ich gegenüber die Macht der Sitte, des Gesetzes betonen, soll die Unterjochung des Ichs, Selbstzucht, Selbstüberwindung erstreben. Es mag, wie gesagt, erklärlich erscheinen, wenn auf extreme Forderungen übersubjektivistischer Pädagogen die soziale Seite der Schularbeit einseitig betont wird. Das ändert aber durchaus nichts an der Tatsache, daß die Schule auch diese überindividuellen Aufgaben nur erledigen kann, wenn sie das Individuum, das ihr Gegebene, erst mit aller Sorgfalt und Liebe betrachtet und sich ernstlich die Frage vorlegt: Wie komme ich an das Individuum heran, auf welchem Wege führe ich gerade diese Schülereigenart in Wissenschaft und Kunst, in Sitte und Zucht? Wer das nicht einsieht, ist einem törichten Baumeister zu vergleichen, der einen neuen Schienenstrang legen soll und auf die Aufforderung, erst die landschaftliche Unterlage, das Gelände, die Bodenschichten zu studieren, trotzig sagt: Ach was, das geht mich

nichts an, die natürlichen Schwierigkeiten des Bodens sollen ja eben überwunden werden, indem ich durch einen Schienenstrang das ganze Land durchschneide und die reisende Menschheit damit unabhängig von Bodenschwierigkeiten mache. Nein, mag man das soziale Ziel des öffentlichen Unterrichts in den Vordergrund stellen, oder mag man nur individuelle Ziele anerkennen: um die Berücksichtigung der Schülerindividualität, um das rechte Anknüpfen am Naturgegebenen kommt niemand herum. Doch es ist nicht Aufgabe dieser Zeilen, eine allgemeine Theorie des Individualisierens zu geben. Sondern sie wollen mitten hinein in die Arbeit der höheren Schule führen und in einem bestimmten und, wie wir glauben, wichtigen Gebiet der Schularbeit, dem deutschen Aufsatz, zeigen: wie kann hier individualisiert werden, wie kann hier Eigenart erkannt und gepflegt und damit letzten Endes sozialen Aufgaben dienstbar gemacht werden?

Daß der deutsche Aufsatz, richtig gehandhabt, eins der besten Mittel ist die Eigenart des Schülers zu erkennen, ist wohl noch nie ernsthaft bezweifelt worden. Der Stil ist das Allerpersönlichste, was man sich denken kann. Am Stil erkennt man nicht nur die Eigenart des Schriftstellers, des gereiften Mannes, sondern bereits die des Schülers, sofern er über die allerersten Anfänge der Aufsatzbildung hinaus ist. Wer jahrelang Tertianeraufsätze genossen hat, dem ist das kein Geheimnis. Und wer Gelegenheit gehabt hat, Tertianer in ihren Aufsatzleistungen bis Prima hinauf zu begleiten, der wird immer wieder mit Erstaunen wahrgenommen haben, wie diese Stileigenart, die sich meist mit großer Energie bereits in Tertia offenbart hat, ihre Grundlage durch all die Jahre hindurch zäh festhält, trotz aller mehr oder weniger vorübergehenden Stilschwankungen, die durch Lieblingslektüre, durch eigenartige Ausdrucksweise eines bewunderten Deutschlehrers oder durch andere Zufälle herbeigeführt worden sein mögen. Der so überaus wortkarge und phantasiearme Tertianer, der sich die ersten Aufsätze abgequält hat, ist als Oberprimaner trotz jahrelanger Bemühungen der Lehrer, trotz reichlicher Lektüre immer noch der hölzerne Stilist, der mit 90 Prozent aller Aufsatzthemen, wie er sie hat über sich ergehen lassen müssen, nichts anzufangen wußte, und dem die Stunden, wo er sich mit den Aufsätzen abmühte, die trübsten Erinnerungen der Schulzeit bleiben. Und jener leichte, muntere Plauderton, der in der Gegenwart oft über Gebühr gerühmt und erstrebt wird, zeigt er sich im Aufsatz des Tertianers nicht genau so deutlich wie in dem des Primaners? Freilich nur dann, wenn das Thema so geartet war, daß die Eigenart des Schülers Nahrung fand, daß die Individualität dadurch erregt ward. Wenn im Aufsatz lediglich eine größere Stoffmasse, die der Unterricht oder die Lektüre von außen an den Schüler herangebracht hat, sprachlich dargestellt werden soll, und wenn diese darzustellende Gedankenreihe mehr oder minder objektiv ihm gegenübersteht, ohne, sagen wir einmal, die unterirdischen Schichten der Individualität anzubohren, so wird naturgemäß Eigenart des Stiles weniger deutlich hervortreten. Damit soll nicht gesagt sein, daß rein objektive 'Fachausarbeitungen' zwecklos oder verfehlt wären — im Gegenteil, ihr Wert wird noch lange nicht genügend

erkannt. Es wird nur behauptet, daß so gestaltete Aufsätze weniger die Eigenart des Schülers erkennen lassen. Wenn erst einmal in allen Unterrichtsfächern viel öfter, als es jetzt geschieht und in Preußen angeordnet ist, kleine schriftliche Darstellungen des behandelten Unterrichtstoffes angefertigt werden, dann ist für den deutschen Aufsatz im engeren Sinne Raum geschaffen, jenen objektiven 'Facharbeiten' mehr subjektive Arbeiten, die die Eigenart und die individuelle Erfahrung des Schülers berücksichtigen, ergänzend an die Seite zu stellen. Aus welch bedeutsamen Gründen dies wünschenswert erscheint, kann im Zusammenhang dieser Arbeit nicht eingehend erörtert werden. Hier soll nur der Finger darauf gelegt werden: wenn es eine wichtige Arbeit der Schule ist, an die Naturgegebenheit des Schülers heranzukommen, sie gründlich kennen zu lernen und das Wertvolle daran zu pflegen, so sollte der deutsche Aufsatz im engeren Sinne eine Schwenkung vornehmen, er sollte von den überindividuellen Themen zu solchen Arbeiten übergehen, die irgendwie mit tieferen Schichten der Schülereigenart Fühlung nehmen und sie bloßlegen.

Wer sich in der heutigen Praxis der Schulaufsätze umschaut, wer jahrelang Schulprogramme gelesen hat, der weiß, daß der weit überwiegende Teil aller deutschen Arbeiten sich anschließt an die Lektüre oder ihre Besprechung, daß Literaturthemen gegeben, also 'Facharbeiten' geliefert werden. Sosehr nun der Literaturunterricht wie jedes andere Fach sogenannte kleine schriftliche 'Facharbeiten' pflegen soll, so darf sich doch der eigentliche deutsche Aufsatz nicht auf diese Literaturthemen beschränken, da er sonst ein wichtiges Stück seiner Bedeutung einzubüßen in Gefahr steht. Die an und für sich richtige Erwägung, daß im Aufsatz unter keinen Umständen ein leeres Gerede ohne sachlichen Hintergrund, ein Gerede über nichts und ins Blaue gepflegt werden darf, hat vielfach zu dem Irrweg verführt, daß man nur noch oder fast nur noch Literaturthemen gibt. Die Einförmigkeit, die dadurch erzeugt wird und die Aufsatzfabriken entstehen und gedeihen läßt, sucht man dadurch zu bekämpfen, daß man immer originellere, geistreichere Probleme im Hinblick auf eine bestimmte Lektüre aufstellt und geradezu blendende Themen mit viel Scharfsinn erfindet, die sich in Schulprogrammen sehr schön ausnehmen, aber doch eigentlich Blendwerk und meist zu hoch für die Schüler sind. Wenn wir im Aufsatz mehr Beziehung zur Seele des Schülers suchen, mehr seine eigentümliche Begabung in Bewegung setzen wollen, so müssen wir vor allem viel einfacher, viel schlichter werden. Sonst entsteht ein unerquickliches, aller Eigenart und Frische, aller Anschaulichkeit entbehrendes, hohles Gerede. Und wir müssen weiter 'die Vorherrschaft der Literaturthemen wirklich als ein Übel' betrachten, wie sich Adolf Matthias ausdrückt (Erlebtes und Zukunftsfragen, S. 203). Literarisch besonders begabte und interessierte Schüler haben wohl an solchen Themen oft ihre Freude, aber es gibt auch viele Schüler, deren Interesse auf ganz andere Gebiete gerichtet ist. Es ist eine Vergewaltigung schlimmster Art, wenn man auch diese Schüler jahraus jahrein nötigt, in allen Aufsätzen literarische, ästhetische, psychologische oder ethische Gedankenreihen zu entwickeln. Der Deutschlehrer, der in der Regel Literaturthemen gegeben hat und

zufällig einmal auf ein ganz anderes Thema verfallen ist, etwa aus dem Gebiet der Technik, der Bürgerkunde, der Geographie oder dem praktischen Leben, wird bisweilen seltsame Überraschungen erleben. Er kann plötzlich die Arbeit eines Schülers, der bisher immer Ungenügendes leistete, in die Hand bekommen, die sich so von den früheren Leistungen abhebt, daß er nicht mehr an ihre Selbständigkeit glauben will. Und er tut wahrscheinlich dem Schüler bitter unrecht, früher mit den einseitigen Literaturthemen, jetzt mit seinem Mißtrauen.

Eine Erfahrung, die der eben erzählten ähnlich ist, hat Matthias als Prüfungskommissar oft gemacht. 'Wie außerordentlich oft', erzählt er, 'ist es mir begegnet, daß ein Schüler ein zweifelloses Ungenügend im deutschen Aufsatz hatte, während er sonst, wo er sich mündlich deutsch oder schriftlich, etwa in Mathematik oder Physik äußerte, einen tadellosen, oft sogar einen recht gewinnenden Eindruck machte! Dieselbe Erfahrung hatte ich früher in meiner Lehrertätigkeit gemacht. Tüchtige Schüler, die im mündlichen Ausdruck gewandt waren, versagten, sobald die Feder zum Aufsatz ansetzen mußte; sie waren geradezu wie auf den Mund oder — treffender gesagt — wie auf die Feder geschlagen, wenn sie einen Aufsatz schrieben' (Erlebtes und Zukunftsfragen, S. 201). Aber warum waren sie denn plötzlich so stumm? Hätten sie nicht frisch von der Leber losgeschrieben, wenn es nicht so oft Literaturthemen gewesen wären, die als etwas Fremdes, Schweres, Gefährliches vor ihnen standen, sondern wenn sie aus eigener Erfahrung oder aus irgendwie gearteter, gemütlicher Teilnahme mit Lust hätten schreiben können? Wenn es ein Stoff gewesen wäre, der ihr lebhaftes Interesse erweckt oder wenigstens eine ihrer Natur liegende Behandlungsart frei gelassen hätte?

Es fällt mir nicht ein, etwa nun zu fordern, die Wahl der Themen stets oder meist den Schülern zu überlassen, also 'freie' Themen zu stellen. Dabei würde man recht seltsame Erfahrungen machen. Man würde oft bemerken können, daß Schüler zu den entlegensten Stoffen, die mit ihrer Eigenart nichts oder wenig zu tun haben, greifen — und warum? Weil sie für diesen Stoff eine entlegene Quelle haben, die der Lehrer voraussichtlich schwer nachweisen kann. Freie Themawahl für häusliche Arbeiten zu gestatten hat immer viel Gefährliches, Verlockendes für sittlich noch nicht gefestigte Naturen und dient durchaus nicht immer dazu, Eigenart zu enthüllen oder zu pflegen. Ich habe es mir aus trüben Erfahrungen heraus darum zum Grundsatz gemacht, die Wahl des Themas nur selten und dann in der Regel bei überraschend angekündigten Klassenarbeiten den Schülern zu überlassen, etwa jährlich in den Primen und Sekunden einmal. Die Tertianer wissen gewöhnlich aus der Freiheit der Themawahl nichts zu machen. Sie kauen an den Nägeln und sagen schließlich: Ich weiß nicht, worüber ich schreiben soll. Nur wenige frühentwickelte Obertertianer vernehmen es mit Genugtuung, wenn der Lehrer ankündigt 'Heute freies Thema'. Der Sekundaner ist, wenn das erste Mal 'freies' Thema gestellt wird, meist begeistert. Die im Quartaner und Tertianer noch schlummernde Individualität hat sich nach begonnener Pubertät deutlicher ent-

faltet und verlangt oft mit ungestümer Kraft, berücksichtigt zu werden und sich aussprechen zu können. Der Sekundaner hat meist eine Lieblingswissenschaft, in der er ein abgrundtiefes Wissen erworben hat, das er im Aufsatz enthüllen möchte; er hat meist einen Lieblingsport, dessen Bedeutung für Menschheitskultur und ihre höchsten Werte ausgesprochen werden muß; er hat große Gedanken über Schule und Leben, die er endlich einmal im Brustton der Überzeugung veröffentlichen, zur Kenntnis des Lehrers und der Schule und wer weiß welcher sonstigen höheren Gewalten bringen muß. Man sage mir nicht: das wird meist unreifes Gerede sein; oder man schreibe um Gottes willen nicht mit blutiger Schrift unter den Aufsatz das vernichtende Urteil 'Unreife Arbeit'. Daß ich bei einem heranwachsenden, also unreifen Schüler keine Reife erwarten kann, ist doch selbstverständlich, und nur der 'reife' Aufsatz eines Sekundaners wäre mir unangenehm und verdächtig. Und wer mit Lust und Liebe auf die Jagd nach Eigenart geht, der wird in diesen unreifen Sekundaner- und Primanerarbeiten wahrscheinlich mehr Beute finden, als in den festformulierten, mit gründlich besprochenem und wohlgegliedertem Stoff versehenen Aufsätzen. Bei Primanern, auf die man sich im Punkte der Ehrlichkeit verlassen kann, wird man auch ohne Bedenken für eine größere deutsche Hausarbeit das Thema freier Wahl überlassen können. Doch ist es ohne Zweifel empfehlenswert, diese Freiheit einzuschränken durch eine sorgfältige individuelle Beratung, die sowohl vom Deutschlehrer ausgehen kann, als auch von dem Lehrer des Faches, in das Thema und eigenartige Begabung des Primaners fallen. Ebenso müßte bei der Beurteilung solcher Arbeiten die Mitwirkung des betreffenden Fachlehrers erbeten werden.

Wer nun glauben wollte, der deutsche Aufsatz könne der Individualität der Schüler nur gerecht werden, wenn er die Wahl des Themas freistellt, der hat das ganze Problem nicht erkannt. Nein, der Aufsatz kann viel mehr beitragen zum Verständnis und zur Bildung der Eigenart. Es ist unmöglich, im Rahmen dieses Artikels alles zu sagen, was hier gesagt werden könnte. Vor allem muß die Vorherrschaft der Literaturthemen gebrochen werden. Und wer von solchen Themen nicht abgehen will, der sollte mindestens abwechselnd ein Nebenthema stellen, so daß der Schüler zwischen zwei Themen aus ganz verschiedenen Stoffgebieten wählen könnte. So habe ich, um ein Beispiel zu geben, zum Thema: 'Die Naturbetrachtung des jungen Werther', nach einer Aussprache mit dem Geographielehrer der Prima das Nebenthema gestellt: 'Die Bedeutung der deutschen Kolonien für die deutsche Industrie.' Ich würde, falls Biologieunterricht in Prima oder starkes biologisches Interesse vorhanden gewesen wäre, sicherlich als Nebenthema eine Frage der Biologie gestellt haben. Die Klasse teilte sich einerseits in literarisch Interessierte, in Goetheschwärmer, andrerseits in Kolonialfreunde, Geographen oder wie wir diese letzteren mehr praktisch Gerichteten nennen wollen. Das Doppelthema hatte den doppelten Vorzug, einmal dem verschiedenen Interesse der Schüler Nahrung zu bieten, und dann dem beurteilenden Lehrer mehr Abwechslung und wachsendes Verständnis der Eigenart seiner Schüler zu vermitteln. Oder ich habe einmal in

Oberprima am Schluß des Schuljahres zu einem literarischen Thema — wenn ich nicht irre 'Die Gestalt des Hans Sachs in Richard Wagners Meistersingern' — das Nebenthema gestellt: 'Rückblick und Ausblick. Abschiedsrede eines Abiturienten der Herderschule.' Wie aus den Schulprogrammen ersichtlich ist, wird von der Möglichkeit, ein Doppelthema zu stellen, bisweilen Gebrauch gemacht. Man sollte diese Maßnahme sehr viel öfter anwenden. Etwas würde dadurch bereits die Vorherrschaft der Literaturthemen beseitigt oder wenigstens erträglich gemacht werden.

Es ist von Methodikern weiter der beachtenswerte Vorschlag gemacht worden, öfters Themen zu stellen, die nur eine bestimmte Richtung, etwa durch ein Stichwort, andeuten, in der die Schüler in ganz verschiedener und freier Weise arbeiten sollen. So habe ich den Primanern einmal das Thema: 'Warum?' gestellt. Im Unterricht war die Bedeutung dieser Frage in den verschiedenen Wissenschaften, in Philosophie und Religion erörtert worden. Die Aufsätze, Hausarbeiten, waren untereinander grundverschieden und gaben durchweg ein deutliches Bild von der Individualität der Schüler. Sie waren fast alle mit sichtlicher Freude gefertigt, so daß sie mir bei der Beurteilung eine recht erfreuliche Lektüre waren. Da hatte der eine, offenbar ein spekulativer Kopf, die Bedeutung der Frage Warum? in Wissenschaft und Kunst, in Moral und Religion, in klaren logischen Ausführungen beleuchtet. Ein anderer, dem der leichte Plauderton lag, plauderte allerliebst darüber, wie bereits ganz kleine Kinder ewig Warum? fragen und den Vater damit in Verzweiflung bringen, wie dann der Jüngling in manch leidenschaftlicher Stunde dieselbe Frage ausstößt, und wie endlich der gereifte Mann und der lebensweise Greis grübelnd die gleiche Frage stellen. Ein dritter Schüler hatte eine kleine Novelle, die in die wirtschaftlichen Kämpfe der Gegenwart führte, mit der Überschrift 'Warum?' abgefaßt; und einige hatten sogar Gedichte, teils epischen, teils lyrischen Charakters, mit der gleichen Überschrift vollbracht. Ähnliche erfreuliche Erfolge hatte das Thema 'Dennoch', das ich denselben Primanern ein Jahr später stellte. Ich kann ohne Bedenken sagen: ich habe noch nie so frisch geschriebene Schüleraufsätze mit so eigenartigem und zum Teil wertvollem Gehalt in der Hand gehabt, als die Arbeiten mit den erwähnten 'halbfreien' Themen. Mehrere Schüler haben mir nach ihrer Schulzeit erklärt, daß an solche Themen die meisten mit einer Lust herangetreten seien, die sie anderen Aufgaben, namentlich Literaturthemen gegenüber, selten gehabt hätten. Es ist klar: an Aufgaben, die die Schüler mit Lust ergreifen, wird sich Eigenart viel deutlicher äußern und stärken als an solchen, die man sich ohne Freude abquält.

Man würde mich indessen falsch verstehen, wenn man glaubte, ich stellte nur noch oder fast nur noch solche 'Richtungsthemen', wie es mir der Kürze halber gestattet sei sie zu nennen. Nein, sie sollen nur nicht fehlen und gelegentlich mit anderen bestimmt formulierten Themen wechseln und damit wieder ein Stück der üblen Vorherrschaft der Literaturthemen beseitigen. Solche 'Richtungsthemen' haben übrigens nicht nur in Prima oder Sekunda, sondern ebenso in Tertia ihre Bedeutung. Hier wird wohl, der typischen Eigenart des

Tertianers entsprechend, im Thema die Richtung auf etwas Leibliches oder Gegenständliches gegeben sein müssen. Solche Themen, die ich gestellt habe und die etwa hierher gerechnet werden könnten, waren: Mein Lieblingsport; Wie ich meine schulfreie Zeit am liebsten verbringe; Mein Taschenmesser; Meine Taschenuhr; Unsere Wohnung; Unser Balkon; Meine Bücherei; Mein Lieblingsbuch usw. Mit welcher Freude hatten die Untertertianer den Aufsatz: 'Mein Taschenmesser' gefertigt! Wie gründlich und anschaulich hatten die einen ihre Messer, Wunderwerke mit drei Klingen, Schere, Zange beschrieben und durch reinliche und übersichtliche Zeichnungen dem Lehrer deutlich vorgestellt; wie frisch hatten andere allerlei seltsame Schicksale zum besten gegeben, die sich an Besitz und Gebrauch ihres unentbehrlichen Freundes in der Tasche knüpften! Das war für mich eine erfreuliche Lektüre. Wie zeigte sich da Leben, Farbe, Eigenart! Manche der eben erwähnten Tertianerthemen gaben mir zugleich hochwillkommene Gelegenheit, etwas hinter die häuslichen Verhältnisse der Schüler zu kommen (z. B. Unsere Wohnung, Meine Bücher usw.). Wer seine Schüler ganz kennen und verstehen will, dem dürfen ihre häuslichen Verhältnisse, die Privatlektüre, die Kinderstube usw. kein Geheimnis bleiben. Mir hat gerade der Aufsatz vielfach die deutlichste Auskunft darüber gegeben. So sehr bei solchen Themen, die den Schleier der häuslichen Verhältnisse lüften können, der rechte Takt erforderlich ist, damit nicht eine indiskrete, den Eltern peinliche Aushorcherei entsteht, so wird doch der Lehrer nicht darauf verzichten, deutsche Arbeiten gelegentlich fertigen zu lassen, die als Nebenerfolg ihm Einblick in das häusliche Milieu gestatten. Diesen Nebenerfolg wird besonders der Lehrer der Großstadtschule, dem die Beziehung zum Elternhaus seiner Schüler erschwert ist, für wertvoll erachten.

Doch nicht nur bei 'freien', auch nicht nur bei 'halbfreien' Themen, sondern bei jedem Thema, auch bei dem fest formulierten mit ganz bestimmtem Inhalt sollte man der Eigenart der Schüler, sei es der typischen Eigenart der verschiedenen Altersstufen, sei es der eigenartigen individuellen Erfahrung Rechnung tragen. Die rein objektiven 'Facharbeiten' sollten beim deutschen Aufsatz im engeren Sinne eine nebensächliche Rolle spielen. Zum mindesten sollte irgendeine persönliche Wendung, eine subjektive Fassung, die den Aufsatz zur wirklichen oder fingierten Erfahrung des Schülers in Beziehung stellt, sich im Thema zeigen. 'Das Thema des nächsten Aufsatzes lautet: Otto I.', so kündigte ein Oberlehrer seinen 14—15jährigen Schülerinnen den neuen Aufsatz an. Als die Mädchen darauf hinwiesen, daß sie im Geschichtsunterricht erst bei Karl dem Großen angekommen seien und von Otto I. nicht viel wüßten, fuhr der Oberlehrer fort: 'Das schadet nichts. Ihr habt doch Bücher, schlagt auch das Lexikon auf, oder fragt eure Eltern.' So geschehen in Berlin im Jahre 1914. Eine Kritik erübrigt sich. Es gibt selbstverständlich genug Aufsatzthemen, die einen von außen, etwa aus der Lektüre oder der Geschichte oder einem anderen Fach an die Schüler herantretenden objektiven Stoff in fester Formulierung zur Behandlung stellen, und die trotzdem vom Standpunkt des Individualisierens aus einwandfrei sind, und zwar deshalb, weil der Stoff der typischen Eigenart

der betreffenden Altersstufe entspricht. Wer sich mit Tertianern an der kraftvollen Reckengestalt Walters von Aquitanien erfreut hat und nun im Aufsatz eine der Kampfszenen am Wasgenstein schildern läßt, oder wer mit denselben Schülern Geibels Gedicht 'Die drei Indianer' gelesen und im Aufsatz ein Bild der Situation malen läßt, der wird seine Freude an der Lebendigkeit und Frische der Aufsätze haben; der hat den Aufsatzstoff mit den tieferen Schichten der Seele, wo Eigenart und Leben liegt, in Fühlung gebracht. Oder wer Rusts Beschreibung der afrikanischen Steppe gelesen hat und nun seine Tertianer im Aufsatz eine Autofahrt durch diese interessanten Gebiete tun läßt, der wird dasselbe erleben.

Es ist schon bemerkt worden, daß im Rahmen dieses Artikels nicht lückenlos alles aufgeführt werden kann, wodurch der deutsche Aufsatz zu individualisieren vermag. Ich will mit dem Hinweis darauf schließen, daß der deutsche Aufsatz hin und wieder Gelegenheit bieten muß, Begabungen, die auf ganz anderem Gebiete liegen, zur Geltung zu bringen, z. B. das Zeichentalent. Man sollte von unten an bei jedem Thema, das zu Skizzen oder Zeichnungen Anlaß gibt, streng darauf halten, daß dort, wo die Zeichnung leicht auszuführen ist und die Sache viel deutlicher veranschaulicht als das bloße Wort, die Zeichnung nicht fehlen darf. Man sollte gelegentlich auch ein Thema stellen, wobei die Zeichnungen, vielleicht auch selbstaufgenommene Photographien, ein wichtiges Stück der Arbeit sind, so daß sie bei der Beurteilung des Aufsatzes eine Rolle spielen. Der Zeichenlehrer, der in solchen Arbeiten eine bedeutsame Förderung auch seines Faches erkennt, wird gern bereit sein, bei der Beurteilung mitzuhelfen. Ich entsinne mich genau des Aufsatzes eines recht mäßig begabten Untertertianers, der wirklich gute selbstaufgenommene Photographien seines Hühnerhofes mit stilistisch einwandfreien Erläuterungen geliefert hatte. Das Thema hatte gelautet: Wo und wie verbringe ich meine schulfreie Zeit am liebsten? Der Aufsatz des schwachen Schülers konnte mit einer Eins belohnt werden. Man sollte einen solchen Erfolg eines schwach befähigten Schülers auch vom Erziehungstandpunkte aus nicht unterschätzen. Mancher verschüchterte Schüler, der alles Vertrauen zu sich verloren hat, gewinnt wieder Mut und Arbeitsfreudigkeit, wenn der Aufsatz auf seine Eigenart Rücksicht nimmt und auch abseits liegende Begabungen gewürdigt werden.

Die Klage, daß der Schüler der deutschen höheren Lehranstalten trotz zahlloser Haus- und Klassenaufsätze, trotz der so überaus segensreichen 'Facharbeiten' im schriftlichen Ausdruck unbeholfen bleibt und von den Schülern etwa französischer oder amerikanischer Schulen übertroffen wird, ist ganz allgemein. Es kann hier bis zu einem gewissen Grade Wandel geschaffen werden, wenn die Aufsätze individueller gestaltet werden und die Vorherrschaft der Literaturthemen beseitigt wird.

PLATONS APOLOGIE DES SOKRATES

Von Arthur Laudien

Paul Dörwald[1]) hat vor einiger Zeit die Bedeutung der Platonischen Apologie für den Unterricht behandelt. Er nennt die Aufgabe einer schulmäßigen Behandlung dieses Unterrichtsstoffes eine doppelte, insofern die Schüler einmal von der weltgeschichtlichen Persönlichkeit des griechischen Weisen und dessen Wirken ein tieferes Verständnis gewinnen und andrerseits ihnen sein Prozeß und seine Verurteilung durch die athenischen Richter verständlich gemacht werden müsse. Diese beiden Gesichtspunkte werden dann in angemessener Weise durchgeführt.

Wenn ich im folgenden der Behandlung dieser Schrift Platons andere Seiten abzugewinnen suche, so möchte ich damit nicht den Anschein erwecken, als sei ich mit Dörwalds Ausführungen nicht einverstanden; ich möchte nur außerdem noch eine selbsttätige Beteiligung der Schüler an dieser Lektüre und eine weitergehende Verknüpfung des Gymnasialunterrichts mit den Ergebnissen und Fragestellungen der wissenschaftlichen Forschung wünschen.

Ich setze dabei Bekanntschaft mit Xenophons Memorabilien und mit einer Gerichtsrede des Lysias, am besten der zwölften (gegen Eratosthenes), voraus, würde es auch für richtiger halten, wenn die Schüler durch Bekanntschaft mit anderen Platonischen Dialogen zu Sokrates bereits ein persönliches Verhältnis hätten, als daß sie durch die Apologie erstmalig näher mit ihm bekannt würden. Der Lehrer wird in der gemeinsamen Arbeit mit den Schülern im wesentlichen selbst der Anregende und Gebende sein, der Schüler, auch bei vernünftigen Einwürfen und Fragen, der Empfangende. Berufung auf Literatur, soweit sie sich im folgenden findet, ist nicht für die Schüler berechnet. Die Kleinarbeit, wie das einzelne den Schülern nahezubringen sei, soll übergangen werden; statt dessen soll die Behandlung der einzelnen Fragen möglichst in abgerundeten Ganzen gegeben werden.

1. Platons Argumentation

Man findet zumeist Platon als den reinen Charakter und abgeklärten Denker geschildert, der hoch über den Menschen thront und die Nichtigkeit ihres Denkens und Handelns fast wie ein Gott überschaut. Wie sehr aber Platon mit seinem Denken und Streben auf Erden fußte, wie sehr er ein Kind seiner

[1]) Die Lektüre von Platons Apologie des Sokrates. Lehrproben und Lehrgänge 103 (1910) S. 42 ff.

Zeit war und wie sehr er in dem lärmenden Treiben jener Zeit, die mit dem Alten brach und Neues suchte, persönlich beteiligt war, zeigt seine Apologie recht deutlich. Sie ist keine eigentlich philosophische Erörterung, sie ist eine Streitschrift, mit allem Haß und aller Liebe geschrieben, deren ein Menschenherz fähig sein kann. Mag Platon seine Mitmenschen auch von Anfang an überragt haben, hier steht er mitten unter ihnen als gewaltiger Kämpfer im Streit.

Die Mittel, mit denen er kämpft, sind hier nicht immer die edelsten: Bissigster Sarkasmus, tiefste Verachtung, von ihm sonst verurteilte Wortspalterei, Ausnutzung derselben Sache in verschiedenen Situationen zu gerade entgegengesetzten Schlüssen, schließlich das Ausspielen seiner subjektiven Überzeugung als der allein geltenden objektiven Wahrheit.

Schon Schanz hat in seiner kommentierten Ausgabe (1893) in einzelnen Anmerkungen auf den rhetorischen Charakter mancher Sätze hingewiesen; es verlohnt sich vielleicht der Mühe, die Apologie einmal im Zusammenhang als rhetorische Leistung zu betrachten.

Ein Glanzstück von Advokatenkunst ist die Verteidigung gegen Meletos (Kap. 12—15). Der Leser dieses Zwiegespräches zwischen Sokrates und Meletos kann sich des Eindruckes nicht erwehren, daß Sokrates sich jede Frage mit allem Raffinement vorher überlegt hat und es lediglich darauf anlegt, den nichtsahnenden Gegner zu übertölpeln. Nicht nur die Fragen, auch die fingierten Antworten des Meletos sind so auf diesen einen Zweck zugepaßt, daß man es unbegreiflich finden möchte, wie die Apologie als Wiedergabe der von Sokrates tatsächlich gehaltenen Verteidigungsrede hat angesehen werden können.

Zunächst die Frage nach dem verderblichen Einfluß des Sokrates auf die Jugend. Dieser Punkt wäre eine ernsthafte Betrachtung wert gewesen. Wo die Welt nach neuen Idealen rang, wo manches Alte stürzte, mancher, auch von den großen Weisheitslehrern, den festen Boden unter den Füßen verlor, wo dazu Sokrates Ähnlichkeiten mit den Sophisten aufwies und alles Bestehende zum Gegenstand seiner rationalistischen Untersuchungen machte, war die Frage nach dem moralischen Einfluß des Sokrates auf die Jugend zum mindesten wohl verständlich; man kann Xenophon nur loben, wenn er den so Fragenden nach bestem Wissen und Gewissen Antwort zu geben sich bemühte. Platon antwortet hier lediglich als Rhetor. Die Vorschrift der rhetorischen Techne, das Ernste lächerlich zu behandeln, ist der einzige Gesichtspunkt seiner Entgegnung. Zwei Möglichkeiten dafür findet sein rhetorisch geschulter Blick, und da sie beide gut sind, benutzt er sie beide. Die eine Absurdidät heißt: alle machen die Jugend besser, Sokrates allein schlechter; die andere: Sokrates verdirbt absichtlich die Jugend. Um die bevorstehende Niederlage des Meletos möglichst grell hervorstechen zu lassen, nagelt er diesen zunächst auf die Behauptung fest, er interessiere sich für eine tugendsame Jugenderziehung. Auf das gesetzte Ziel (alle außer Sokrates bessern die Jugend) lossteuernd, stellt Sokrates die anscheinend ganz unverfängliche Frage, wer sie denn besser mache. Meletos muß darüber verblüfft sein und zunächst keine Antwort finden, damit man sofort seine Unkenntnis und Gedankenlosigkeit durchschaue und mit dem

Fragesteller sich an der Verlegenheit des so leicht Geworfenen weide. Dann muß sich Meletos ermannen und blind darauf los antworten, ohne die Falle des Sokrates zu merken oder wenigstens nachträglich seine Meinung genauer erklären zu können. Den Kreis immer weiter spannend, läßt Sokrates sich von Meletos sagen, die Richter, Zuhörer, Buleuten und Ekklesiasten verstünden sich auf eine gute Jugenderziehung. Nun setzt Sokrates für die Genannten das Wort 'alle' ein, und Meletos läßt sich das gefallen und schränkt diesen Begriff nicht ein wie etwa durch den Zusatz: 'alle, die den Gesetzen treu sind; unehrenhafte Naturen und Revolutionäre sind ausgeschlossen'; vielmehr gibt er zu, Sokrates sei der einzige, der die Jugend verderbe. Sofort beweist dieser ihm nun das Unwahrscheinliche seiner Behauptung an dem Beispiel von der Pferdezucht. Aber gerade dies macht uns deutlicher, auf wie schwachem Fundament der logische Bau Platons ruht. Der Vergleich stimmt nicht; denn der Einwirkung von Mensch auf Mensch entspräche nur die von Pferd auf Pferd, nicht aber von Mensch auf Pferd — der Einwirkung von Greis auf Jüngling also auch nur die eines erfahrenen Pferdes auf ein unerfahrenes. Der Frage also, ob nur wenige oder die meisten Menschen berufene Jugenderzieher sind, ist Platon im Grunde gar nicht näher getreten; er hätte zuvor feststellen müssen, ob überhaupt ein Mensch imstande ist, einen Menschen im reinsten Sinne des Wortes zu erziehen, oder ob nur Götter dazu fähig sind. Meletos mag in den Augen des Sokrates unrecht haben, mit demselben Recht aber muß auch dieser von jenem verurteilt werden: sie gehen ja von verschiedenen Voraussetzungen aus. Platon setzt stillschweigend voraus, die Athener im ganzen hätten keine Ahnung von wahrem Menschenwesen, könnten also auch nicht erziehen; der Weise allein, der hoch über den übrigen throne, sei der wahre Pädagog im Privat- und Staatsleben, er allein verstehe auch nur die Gesetze zu schreiben, die die Massen richtig zu leiten imstande sind. Meletos dagegen hat nie so tief nachgedacht; ihm sind seine athenischen Gesetze ohne weiteres mit den ewigen ungeschriebenen Menschheitsgesetzen identisch; er bleibt davon auch überzeugt trotz der ablehnenden Erwiderung des Sokrates, die Gesetze müssen doch erst von Menschen gegeben sein. Er denkt also bei seinen Antworten jedesmal stillschweigend etwa: 'sofern sie nicht unsere Gesetze übertreten'; Sokrates ist für ihn einer (vielleicht der einzige) von denen, die an den Gesetzen des Vaterlandes ihre Logik üben, folglich hält er ihn zum Pädagogen für untauglich. Platon hat diesen Standpunkt des Meletos schadenfroh angedeutet und ausgebeutet. Wir können Platon wohl zugestehen, daß er von seinem subjektiven Standpunkt aus recht hat; daß er aber einen objektiven Fehler seinem Gegner nachgewiesen hat, müssen wir verneinen.

Das zweite Mittel Platons ist noch kühner aber in unseren Augen nicht treffender: er will es als große Torheit hinstellen, zu behaupten, daß Sokrates die Jugend absichtlich verderbe. Deswegen muß er sich mit Meletos zunächst darin einig sein, daß die Schlechten ihren Nächsten nur Böses zufügen. Dann stellt er die wieder ganz unverfängliche Frage, ob man lieber unter guten oder bösen Menschen leben wolle. Meletos darf zwar etwas argwöhnisch werden und

schweigen, muß aber dann doch die selbstverständliche Antwort geben; und erst nachdem diese beiden Voraussetzungen vereinbart sind, fragt Sokrates, ob er wohl mit oder ohne Absicht die Jugend verderbe. Wenn Meletos die Tragweite seiner Antwort sofort überblickte, würde er danach die Vereinbarungen oder die Antwort regulieren können. Platon läßt ihn aber nicht rechts noch links blicken, sondern in blindem Haß sich auf den Gegner stürzen und ihm böse Absicht vorwerfen — und damit hat er dann unter Berücksichtigung der Prämissen sein Spiel verloren. Wenn Platon hier objektiv recht hätte, dann dürfte niemand mehr wegen seiner Gesinnung vor Gericht belangt werden; denn Schlechtigkeit kann nach Sokrates ja nur unabsichtlich sein, da sie lediglich das Nichtwissen des Guten ist. Nur für den irrtümlichen, einseitigen Standpunkt des Sokrates, Tugend sei Wissen, trifft obige Entwicklung zu; für Meletos und die übrigen ist sie in Wirklichkeit nicht verbindlich. Auch hier bleibt, trotz der scheinbaren gemeinsamen Operationsbasis, im Grunde der Standpunkt beider doch verschieden. Meletos setzt die tatsächlich richtige Annahme voraus, daß der 'Nächste', dem Böses zugefügt wird, nicht zum Anhang des betreffenden Bösewichts gehört, daß vielmehr die Bösen untereinander auch ihre Grundsätze und ihre Moral haben, und zweitens, daß es auch ein absichtliches Schlechtsein, einen Haß der aus der Menschheit Ausgestoßenen gegen das 'Gute' gibt.

Der andere Hauptpunkt der Anklage, Sokrates glaube nicht an die Staatsgötter, zeigt in seiner Widerlegung dasselbe Bild. Zunächst muß sich Meletos von Platon zu der Behauptung hinreißen lassen, Sokrates glaube überhaupt nicht an Götter. Schanz (S. 72) hat gesehen, daß Platon damit den gegen seinen Meister gemachten Vorwurf erschwert, die Absicht Platons, Meletos dadurch nur um so empfindlicher bloßzustellen, hat er nicht betont; ja ohne dies Zugeständnis des Meletos wäre das hier inszenierte Spiel schlechterdings unmöglich. Das andere Mittel, den Ankläger zu widerlegen, ist in unseren Augen nicht weniger bedenklich, so charakteristisch es auch für jene Zeit ist: er wechselt stillschweigend den adjektivischen Gebrauch des Wortes *δαιμόνιον* für den substantivischen ein und folgert, wer an Eigenschaften von Dämonen glaube, müsse auch an Dämonen glauben, wer an Dämonen, der auch an Götter. Als ob Meletos dies an Sokrates bestritten hätte!

Diese Szenen haben tatsächlich einen Beigeschmack von den Lehrproben des Sokrates in den Aristophanischen 'Wolken', insofern beiderseits das Unabgeklärte, das Werdende in der neuen Weltanschauung recht deutlich uns kenntlich wird.

Wenig abgeklärt auch insofern, als Platon ein Motiv an verschiedenen Stellen seiner Argumentation gerade entgegengesetzt verwertet. Zum Beispiel S. 33 D behauptet er von seinen Schülern, weder sie noch deren Angehörige hätten an seinen Lehren irgendwie Anstoß genommen; als es aber gilt, das Elend der Verbannung auszumalen, sagt er (S. 37 D): wenn er die Jünglinge nicht lehre, werden sie ihn ausstoßen, wenn er sie lehre, deren Angehörige. Oder Kap. 7 (Anf.) behauptet er, sich wegen seines Verrufes gefürchtet zu haben; Kap. 16 und 17 dagegen ist er mutig und zuversichtlich gegenüber der Todes-

gefahr. Ferner sagt er Kap. 18, daß es für den Weisen kein Übel auf Erden gebe; Kap. 27 (S. 37 B) dagegen kennt er Übel, die er nicht für sich beantragen wird, als da ist Gefängnis, Geldstrafe, Verbannung, gleich als ob Platon hier allen Ernstes den Sokrates nicht zu den wahren Weisen zählen wollte.

Stellen wir schließlich zu allem Voraufgehenden noch die Tatsache, daß Platon fast auf jeder Seite seiner Verteidigungsschrift die Gegner als Lügner und gewissenlose Schreier, seinen Sokrates aber als den herzenseinfältigen, allein der Wahrheit die Ehre gebenden unschuldig Leidenden hinstellt, so können wir diese Polemik nicht als objektiv oder abgeklärt, sondern nur als leidenschaftlich getrübt bezeichnen.

2. Platon und Lysias

Während es in der schriftlichen Darstellung heute nicht mehr als Vorzug gilt, wenn die einzelnen Punkte der Disposition in sinnfälligen äußeren Übergängen miteinander verbunden werden, steht der gesprochenen Rede dieser Apparat an Wegweisern und deutlichen Verklammerungen wohl an; denn auch der aufmerksame, geschulte Zuhörer braucht dergleichen Hilfen, um sich über Ziel und Wege der Erörterung ständig klar zu sein. Obwohl Platons Apologie eine Fiktion ist, ist in dieser Beziehung doch alles geleistet, um die Illusion vollständig zu machen. Die sorgfältige Vorbereitung jeder Ableitung, die Feststellung des Gegebenen zu Anfang jedes Teils, die knappe, das Wichtigste hervorhebende Zusammenfassung des Ergebnisses am Schluß desselben, die häufigen Hinweise auf Gewesenes wie Kommendes innerhalb aller Partien beweisen die Schulung dieses Sokrates. Für uns sind diese Mittel altbekannt und nicht mehr hochstehend im Wert. Für jene Zeit bedeuten sie eine große Errungenschaft: das Herausgehen aus dem psychologischen Egoismus zum psychologischen Altruismus, aus einem rücksichtslosen Auskramen der Gedanken, das dem Hörer die Konstruktion eines Gesamtbildes überläßt, ja erschwert, zu einer Berücksichtigung des Vorstellungsvermögens der Zuhörer. Somit finden wir hier in der Praxis die theoretischen Forderungen Platons wirklich befolgt.

In der Apologie zeigt Platon eine meisterliche Gewandtheit in der Handhabung aller Mittel, die einer Gerichtsrede schärfste Klarheit, größten Nachdruck und fortreißende Überzeugungskraft zu verleihen imstande sind. Zumeist pflegt das als gegebener Faktor des Platonischen Genies mit einem anerkennenden Seitenblick übergangen zu werden. Doch dürfte ein eingehender Vergleich des Platon mit Lysias (12. Rede) für die Schüler lehrreich und anregend sein.

Man ist von Platon kommend leicht geneigt, Lysias geringzuschätzen, zumal Platon selbst später vergessen hat, wieviel er diesem zu danken hat. Nichtsdestoweniger ist und bleibt Lysias einer der gefeiertsten Redner des Altertums. Er[1]) verschmäht den Flitterkram des Gorgianischen Formelwerks, nicht weniger das (hohle) Pathos eines Isäos; seine Stärke liegt im Ethos seiner Persönlichkeit. Dasselbe gilt für Platons Apologie, die nach einer späten Über-

[1]) Vgl. Christ-Schmid, Griech. Lit.-Gesch. I[6] 558. 561.

schrift *ἠθικός* benannt worden ist. Derselbe Geist in beiden fand bei beiden dieselbe klare Sprache.

Bei näherem Zusehen findet man mehr Ähnlichkeiten zwischen den beiden genannten Reden. So entspricht Platons ganze Art, den gegebenen Stoff zu gestalten, offensichtlich der des Lysias. Doch sind beim Vergleichen die Schüler vor übereilten Rückschlüssen auf unmittelbare Abhängigkeit zu warnen und über die ausgebildete Topik der Gerichtsrede zu belehren. Im Proömium ist die überraschende Pointe des Eingangsgedankens, den Eindruck der vorhergehenden Anklagerede auf die Richter zu berücksichtigen, nicht weniger geschickt als die an sich ganz andere des Lysias XII, 1: *οὐκ ἄρξασθαί μοι δοκεῖ ἄπορον εἶναι, ὦ ἄνδρες δικασταί, τῆς κατηγορίας, ἀλλὰ παύσασθαι λέγοντι.* Es ließe sich auch von der zweiten und siebenten Rede des Lysias der Eingangssatz hier zum Vergleich heranziehen: überall das Streben nach Effekt. Ferner findet sich der Gedanke, der Sprecher stehe zum erstenmal bei dieser Gelegenheit vor Gericht (Apol. S. 17 D), auch bei Lysias XII 3. Das Zusammentreffen der Tatsachen mag Zufall sein, ihre Erwähnung nicht (*τόπος*). Drittens finden wir in beiden Proömien Bedenken wegen der Ungewandtheit in der Gerichtsrede ausgesprochen (Apol. 18 A und Lysias XII 3), und doch erweisen sich beide im Verlauf derselben Rede als Meister der Beredsamkeit (*τόπος*). Auch das Motiv vom hohen Alter ließe sich hier noch heranziehen, das der Platonische Sokrates von sich selbst, Lysias von seinem Vater zur *captatio benevolentiae* anwendet; Lysias bringt es allerdings erst zu Anfang der *διήγησις* (XII 4; *τόπος*). Platon schließt sein Proömium mit einer deutlichen Sentenz; Lysias hat eine solche in der XII. Rede nicht, wohl aber I 5: ... *οὔτε χρημάτων ἕνεκα ἔπραξα ταῦτα, ἵνα πλούσιος ἐκ πένητος γένωμαι, οὔτε ἄλλου κέρδους οὐδενὸς πλὴν τῆς κατὰ νόμους τιμωρίας.* Beide Redner ähneln auch darin einander, daß sie im Proömium den Hauptgesichtspunkt für das zu behandelnde Thema angeben, so daß der Ausführungsteil dann gleichsam den Beweis für die Behauptungen des Proömiums bildet; schließlich auch darin, daß sie die feststehenden Motive nicht immer fest miteinander zu verbinden wissen, doch ist Platon in dieser Beziehung Lysias überlegen.

Den Übergang vom Proömium zum Ausführungsteil macht Lysias immer mit einer Wendung, wie: doch nun wolle er von Anfang an die Sache durchgehen. Auch Platon hat dies Bestreben, so weit wie möglich zurückzugreifen, um das Werden und Wachsen des Hasses gegen Sokrates 'von Anfang an' aufzudecken. Mit aus diesem Streben mag er die Unterscheidung von *πρῶτοι* und *ὕστεροι* erfunden und sich das Recht, auf die *πρῶτα κατηγορημένα* ausführlich einzugehen, genommen haben, obwohl das der Situation keineswegs angemessen ist.

Die Art sodann, den eigentlichen strittigen Punkt zu behandeln, ist bei Platon wie bei Lysias gleich knapp und trifft, über alle Einzelheiten hinweggehend, wie ein Blitz aus heiterem Himmel, vernichtend. Nicht ein mühsames Niederringen des Gegners, sondern das sieggewohnte sichere Zugreifen eines Meisterschaftsringers. Daher nimmt bei beiden die eigentliche Auseinander-

setzung mit dem Gegner einen so geringen Raum ein im Verhältnis zu den übrigen Dingen, die im Verlauf der Verhandlung zur Sprache gebracht werden. Gleich ist bei beiden auch das fiktive Frage- und Antwortspiel mit dem Gegner, gleich auch die Gewandtheit, diesen durch einige Fragen in Widersprüche zu verwickeln und *ad absurdum* zu führen; und zwar wird von beiden das Spiel mehrmals wiederholt, indem der eine Klagepunkt von mehreren Gesichtspunkten aus beleuchtet wird (Plat. Apol. Kap. 12 ff. = Lys. XII § 25 ff.). Die in Frage kommende Partie der Lysianischen Rede soll hier nicht ausführlich analysiert werden. Es genügt darauf hinzuweisen, daß die Antworten des Eratosthenes ebensowenig wie die des Meletos historisch beglaubigte, sondern *ad hoc* erfundene sind, und daß bei beiden die schwächsten Argumente in die Mitte zwischen durchschlagende gestellt sind. Wenn Sokrates also in der Einleitung der Apologie sagt, man möge ihm seine Art, sich mit den Leuten zu besprechen, auch vor Gericht gestatten, so führt Platon damit in Wahrheit keine Neuerung in die Gerichtsrede ein, er gibt den auch sonst geübten Dialogszenen nur eine neue geistreiche Begründung, gleichwie er die Szenen selbst dann drastischer auszumalen weiß als Lysias. Höchstens also in der größeren Ausführlichkeit des Frage- und Antwortspiels verfährt Platon sokratisch.

Wie Lysias von dem gegenwärtig zu verhandelnden Fall auf das Vorleben des Angeklagten zurückblickt (τόπος), so gibt auch Platon beide Male nach Abweisung der Anklage einen Rückblick auf das bisherige Leben des Sokrates, aus der Zeit der Demokratie und Oligarchie alles heranziehend, was sich für seinen Zweck heranziehen läßt. Auf den ersten Blick scheint Platon gegen den Ankläger Meletos in diesem Zusammenhange nichts vorzubringen; gleichwohl möchte ich in der Besprechung eines angeblichen Erlebnisses des Sokrates einen Hieb auf Meletos erblicken.

Meletos[1]) hatte im Jahre 404 unter den Dreißig den Leon aus Salamis zum Tode geführt. Platon (und sonst niemand) erzählt in der Apologie, Sokrates sei von den Dreißig beauftragt worden, diesen Leon nach Athen zu bringen, habe sich aber auf diese ehrlose Handlung nicht eingelassen, während 'mancher andere' sich schwach erwies. Ich vermute, Sokrates legt sich hier in Anwesenheit des Meletos etwas als Erlebnis bei, das nicht er erlebt hat, sondern der, für den die Pointe berechnet ist; und mit sichtlichem Behagen verbreitet er sich über seine eigene Tugend — um dem anderen zu sagen, wie er sich hätte verhalten müssen, und ihm so die Schamröte aufs Gesicht zu treiben.

Wie Lysias sich nicht scheut, auch Theramenes als Gesinnungsgenossen des Eratosthenes in den Prozeß hineinzuziehen, so weiß Platon mit demselben geringen Grade innerer Berechtigung auf andere Ankläger des Sokrates die Verhandlung zu leiten.

Gewiß ist es nach Vorausgehendem nicht mehr als Zufall zu deuten, wenn Platon und Lysias an korrespondierenden Stellen ihrer Rede in genau ent-

[1]) Schanz (S. 18) hält diesen Meletos auf Grund dieser Stelle der Apologie nicht für den Ankläger des Sokrates.

sprechender langer kunstvoller Periode frühere Ereignisse zum vorliegenden Fall in Parallele stellen. Dieser merkwürdige Schluß lautet

bei Lysias (§ 36):

Οὐκ οὖν δεινόν, εἰ τοὺς μὲν στρατηγούς, οἳ ἐνίκων ναυμαχοῦντες, ὅτι διὰ χειμῶνα οὐχ οἷοί τ' ἔφασαν εἶναι τοὺς ἐκ τῆς θαλάττης ἀνελέσθαι, θανάτῳ ἐζημιώσατε, ἡγούμενοι χρῆναι τῇ τῶν τεθνεώτων ἀρετῇ παρ' ἐκείνων δίκην λαβεῖν, τούτους δὲ δή, οἳ ἰδιῶται μὲν ὄντες καθ' ὅσον ἐδύναντο ἐποίησαν ἡττηθῆναι ναυμαχοῦντας, ἐπειδὴ δ' εἰς τὴν ἀρχὴν κατέστησαν, ὁμολογοῦσιν ἑκόντες πολλοὺς τῶν πολιτῶν ἀκρίτους ἀποκτεινύναι, οὐκ ἄρα χρὴ αὐτοὺς καὶ τοὺς παῖδας ὑφ' ὑμῶν ταῖς ἐσχάταις ζημίαις κολάζεσθαι;

bei Platon (S. 28 E):

Ἐγὼ οὖν δεινὰ ἂν εἴην εἰργασμένος, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, εἰ, ὅτε μέν με οἱ ἄρχοντες ἔττατον, οὓς ὑμεῖς εἵλεσθε ἄρχειν μου, καὶ ἐν Ποτειδαίᾳ καὶ ἐν Ἀμφιπόλει καὶ ἐπὶ Δηλίῳ, τότε μέν, οὗ ἐκεῖνοι ἔταττον, ἔμενον ὥσπερ καὶ ἄλλος τις καὶ ἐκινδύνευον ἀποθανεῖν, τοῦ δὲ θεοῦ τάττοντος, ὡς ἐγὼ ᾠήθην τε καὶ ὑπέλαβον, φιλοσοφοῦντά με δεῖν ζῆν καὶ ἐξετάζοντα ἐμαυτὸν καὶ τοὺς ἄλλους, ἐνταῦθα δὲ φοβηθείς ἢ θάνατον ἢ ἄλλο ὁτιοῦν πρᾶγμα λίποιμι τὴν τάξιν. δεινόν τἂν εἴη . . .

Der Aufbau der Periode ist der gleiche, auch das Wort *δεινόν* findet sich beidemale im Anfang in auffallender Ähnlichkeit; aber Platon übertrumpft Lysias, indem er in diesem einen Satz zwei Arten von Bedingungsfällen vereint.

Schließlich ein paar Übereinstimmungen in kleineren Einzelheiten:

Das Motiv vom *φιλόπολις* Lys. VII 5 und Apol. Kap. 11;

das Motiv, daß die Zuhörer selbst das Unrecht vom Beklagten erlitten haben, Lys. XII 84 und ironisch Apol. Kap. 22 (vgl. Kap. 3).

Sogar überraschende wörtliche Übereinstimmungen:

Der Name tut nichts zur Sache: Lys. XII 42 und Apol. Kap. 6;

der Gegner ist ein gefährlicher Rechtsverdreher: Lys. XII 86 und Apol. Kap. 1;

Möglichkeit des mehrfachen Todes: Lys. XII 37 und Apol. Kap. 27.

Aber natürlich ist Platon nicht ganz aus Lysias, einem rhetorischen Handbuch oder dergl. abzuleiten; dazu war er zu selbständig und schöpferisch in Gedanken und Form.

3. Komposition[1]) der Apologie

Der kunstvolle Aufbau der Apologie verdient eine ausführliche Behandlung. Die Fiktion der Apologie als Gerichtsrede machte eine Verteilung des Stoffes auf zwei Abschnitte von vornherein notwendig: die eigentliche Verteidigung und den Strafantrag; denn das entsprach dem tatsächlichen Verlauf einer Gerichtsverhandlung. Nicht mehr in die Situation passend und lediglich als Ausdruck für den leidenschaftlichen Protest des Platon gegen die Verurteilung des Sokrates ist die dritte Ansprache des Sokrates hinzugefügt. Der Gedanke durchbricht hier also die Formstrenge.

---

[1]) Vgl. Schanz S. 64 f.

In der eigentlichen Verteidigungsrede ist das Bild der Disposition folgendes:

Proömium (17A—18A): Sokrates stellt die Maxime seiner Beredsamkeit derjenigen seiner Ankläger gegenüber.

Überleitung: Zerlegung des Themas in zwei Punkte (18A—19A),

Behandlung des Themas: die Verteidigung (19A—34B).

I. Gegen die früheren Ankläger (19B—24B).
  a) Die Verteidigung,
    1. gegen den Vorwurf der Naturphilosophie,
    2. gegen den der besoldeten Lehrtätigkeit;
  b) die wahre Tätigkeit des Sokrates:
    1. ihr Anlaß,
    2. ihre Ausübung
      α) an den Politikern,
      β) an den Dichtern,
      γ) an den Handwerkern,
    3. ihr Resultat,
      α) menschliche Weisheit ist nichts wert,
      β) Sokrates und seine Anhänger bekämpfen die Scheinweisheit,
      γ) sie machen sich dadurch verhaßt.

II. Gegen die späteren Ankläger (24B—29B).
  a) Die Verteidigung,
    1. gegen den Vorwurf der Jugendverderbnis,
    2. gegen den der Götterleugnung;
  b) die Notwendigkeit seines Wirkens:
    1. er darf den Tod nicht fürchten,
    2. er muß dem Gott gehorchen.
  c) Schlußbetrachtung einschließlich der Abwehr des Anytos (29C—34B): Sokrates will Gott mehr gehorchen als den Menschen.

Epilog (34B—35D): Sokrates verschmäht die Rührszenen

I. als etwas Unrühmliches,

II. als etwas Ungerechtes.

Dies Dispositionsschema zeigt zunächst die uns geläufige Dreiteilung der Rede in Einleitung, Ausführung und Schluß. Ein Blick in die älteren Gerichtsreden zeigt, daß diese Technik längst geübt wurde. Eigenartiger wirkt der Umstand, daß auch der Ausführungsteil wie ein selbständiges Ganzes eine besondere Einleitung und einen Schluß erhalten hat. Dieser kunstvolle Zug der Komposition ist wohl Platons Eigentum. Er findet sich übrigens nicht nur hier, sondern bei schärferem Zusehen auch in Unterabteilungen dieser Schrift: z. B. die Verteidigung gegen die späteren Ankläger hat zur Einleitung die Formulierung der Anklage, als Schluß das Resultat 'unschuldig'; in der der früheren Anklage gegenübergestellten wahren Tätigkeit des Sokrates gibt die Erzählung des Orakelspruches die Einleitung, die πλάνη des Sokrates die Ausführung, das Resultat den Schluß dieses Abschnittes; ja selbst dem einen zweiten Kapitel, das die Unterscheidung der beiden Anklagen bringt, kann man diesen Aufbau zuerkennen.

Daneben ist die antithetische Gegenüberstellung, die allen Griechen im Blute lag, in den häufig auftretenden Zweiteilungen der Disposition angewandt. Schanz hat dies Teilungsprinzip in seinem Dispositionsschema der Apologie (S. 67) übertrieben angewandt. Das ist freilich richtig, daß Platon in antithetischem Verfahren zwei Gruppen von Anklägern unterscheidet, und ebenso richtig, daß er in der Verhandlung gegen beide der eigentlichen Widerlegung wieder in antithetischem Verfahren den wahren Sokrates gegenüberstellt. Sicherlich aber unzulässig ist es, aus der Gegenüberstellung *πρῶτοι* und *ὕστεροι* (Kap. 2) zu folgern, daß nur zwei Anklagen behandelt werden sollen. Dem widerspricht genau genommen schon die griechische Grammatik, die in dem Falle *πρότεροι* fordert, es widerspricht dem vor allem die Tatsache, daß Platon in dem Abschnitt, der den *ὕστεροι* gewidmet ist, Meletos und Anytos streng auseinanderhält.

Eine Symmetrie der Stoffordnung, fast wie in den plastischen Giebelfiguren der antiken Tempel, zeigt die zweimalige Gegenüberstellung der Anklagen und des wahren Wesens des Sokrates. Gewiß ein Meisterstück kompositorischen Könnens. Man sieht, wie Platon zu beweisen bestrebt ist, daß der Philosoph es mit den Rhetoren aufnehmen könne. Man kann sich aber auch nicht verhehlen, daß diese künstliche Zergliederung des Stoffes der Beweisführung weiter nicht zugute kommt, ja diese sogar beeinträchtigt. Die Anklagen waren leichter zu erledigen, wenn sie zusammen behandelt wurden; denn sie besagen ja im wesentlichen dasselbe. Ebenso würde das Bild des wahren Sokrates noch plastischer aus dem Gesamtinhalt sich abheben, wenn es als ein Ganzes uns vorgeführt würde. Hier empfinden wir die Zerstückelung des Zusammengehörenden geradezu als eine Schwäche der schriftstellerischen Leistung Platons. Nun hat Platon sich die Sache schwer gemacht, hat die Anklagen mit Vorsicht formuliert, hat die Widerlegung ökonomisch verteilen müssen, hat in der Schilderung des wahren Sokrates Wiederholungen nicht zu vermeiden vermocht — und schließlich noch Stoff übrigbehalten, den er dann zu den Abschiedsworten des Sokrates (Teil III) verwandte. Schuld daran, wenigstens zum Teil, trägt offenbar der Plan, die Rede dem Sokrates als Verteidigung vor Gericht in den Mund zu legen. In der Gerichtspraxis war es natürlich nicht angängig, verschiedene Anklagen auf einmal in Bausch und Bogen abzumachen; also wenigstens die Anklagen mußten unter dieser Voraussetzung nacheinander behandelt werden. Eben diese Fiktion aber hinderte den Verfasser auch, die *ὕστεροι* scharf zu präzisieren: es wäre doch ein zu plumper Anachronismus gewesen, wenn Sokrates nach der *γραφή* des Meletos genau in derselben Weise nun auch auf andere Anklagen eingegangen wäre. Die Inventio zwang den Verfasser zu absichtlicher Verschleierung der Komposition.

4. Die Apologie eine Fiktion[1])

Daß Sokrates seine Verteidigungsrede vor Gericht tatsächlich etwa so gehalten habe, wie Platon sie berichtet, ist von Schleiermacher, Überweg,

[1]) Literatur bei Schanz, Ausgabe S. 68 ff.

Zeller u. a. verfochten worden. Letztgenannter ist freilich geneigt zuzugeben, daß Platon die Rede des Sokrates nicht ganz wörtlich wiedergegeben habe. Jedoch nach den nicht ganz ausreichenden Gegenbeweisen von Steinhard, Georgii u. a. hat Schanz den überzeugenden Beweis ausführlich erbracht, daß die Platonische Apologie, wie sie vorliegt, nicht von Sokrates gesprochen sein kann:

Zwischen Platons Apologie und seinen übrigen Werken bestehen keine merklichen Stildifferenzen; man wird doch aber nicht annehmen wollen, daß Platons Stil im wesentlichen auf einer Nachahmung des Sokratischen beruhe (Schleiermacher). Es ist vielmehr oben der Nachweis erbracht worden, daß die Sprache der Apologie ganz die der Gerichtsreden ist, und daß sie namentlich mit der Lysianischen Rhetorik zahlreiche beachtenswerte Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten aufweist. Dann aber noch an dem Sokratischen Stil der Apologie festzuhalten, ist unmöglich; von Platon dagegen sind seine eingehenden Studien über Rhetorik und besonders seine Beziehungen zu Lysias bekannt.

Sowenig die Sprache der Apologie an Sokrates erinnert, ebensowenig berücksichtigt die fingierte Verhandlung die Einzelheiten des wahren Verlaufes. Der äußere Rahmen ist beachtet; aber schon das Auftreten von Zeugen ist nur gelegentlich schwach angedeutet, der Antrag des Sokrates auf Speisung im Prytaneion nur im Munde eines Dritten zu begreifen, das Schlußwort eine der Situation widerstreitende freie Dichtung.

Nach Platons Fiktion aber hält Sokrates nicht nur seine Verteidigungsrede selbst, er improvisiert sie vorgeblich sogar: *ἀκούσεσθε εἰκῇ λεγόμενα τοῖς ἐπιτυχοῦσιν ὀνόμασιν* sagt er in der Einleitung ausdrücklich; und das entspricht auch der Angabe in der Xenophontischen Apologie, daß Sokrates vor Beginn der Verhandlung sich nicht auf seine Verteidigung vorbereitet habe. Dementsprechend nimmt er im Verlauf seiner Verteidigung gelegentlich auf die soeben getanen Äußerungen seiner Ankläger Bezug; ja die zweite und dritte Rede können *eo ipso* erst entstanden sein, nachdem die Verhandlung in das betreffende Stadium eingetreten war. In Wirklichkeit aber sind die drei Reden der Apologie gerade das Gegenteil einer Improvisation. So hat Schanz beobachtet, daß die Anrede an die Richter in der Form *ὦ ἄνδρες δικασταί* konsequent vermieden wird, bis nach der Verurteilung die *ἀποψηφισάμενοι* durch diese Benennung besonders ausgezeichnet werden (40 A), und daraus mit Recht gefolgert, daß bereits zu Anfang hierdurch die Verurteilung des Sokrates als Faktum vorausgesetzt wird.

So wohlüberlegt wie diese Einzelheit ist auch das Ganze. Die Disposition ist ein Kunstwerk, wie sie einem Stegreifredner nicht gelingen wird, namentlich nicht, wenn er, wie Sokrates betont, in der Gerichtsrede nicht bewandert ist. Das Schema, die Widerlegung der Anklagen und die Feststellung des wahren Tatbestandes in je zwei Hälften zu zerlegen und bei der Ausführung durcheinander zu schieben, ist eine rhetorische Leistung. Diese Disposition verlangt von dem Redner Umsicht und Gewandtheit, weil sonst unnötige Wiederholungen oder das Hinausschieben einer Erörterung auf eine spätere

Stelle den Erfolg in Frage ziehen müssen. Und doch sind von Sokrates diese Klippen sämtlich glücklich vermieden. In dieser Rede spielt nun die Widerlegung der Gegner nicht die Hauptrolle, sie wird ganz kurz abgetan; ausführlicher und nachdrücklicher wird das Bild des wahren Sokrates behandelt. Dies bedeutet ein Abbiegen vom Gang der tatsächlichen Gerichtsverhandlung.

Auch die Argumentation der Apologie entspricht unmöglich dem tatsächlichen Verlauf. Schon Schanz weist darauf hin, daß Sokrates sich die Sache schwerer als nötig macht, wenn er aus der Anklage, er glaube an neue Gottheiten, den Vorwurf des Atheismus für sich konstruiert. Der eigentliche Grund für diese Steigerung der Anklage ist (was Schanz entging) eine Verhöhnung des Anklägers Meletos, die diesen als kaum zurechnungsfähigen Menschen hinstellen soll. Die Fragen des Sokrates sowie namentlich auch die Antworten des Meletos sind für den Gang dieser Szenen erfunden. Würde Meletos nur an einer Stelle ein wenig von der Absicht des Sokrates merken — und es war eigentlich unmöglich, diese Absicht nicht zu merken, da Sokrates schon vorher sein pädagogisches Bekenntnis abgelegt hat —, so würde er ihm das ganze Kartenhaus seiner Sophistik umblasen. Nicht die tatsächliche Verhandlung, sondern eine frei komponierte dramatische Szene wird uns hier vor Augen geführt.

5. Ausblick

Die hier behandelten Fragen können wohl mit Primanern erörtert werden. Eine derartige Anleitung übermittelt den Schülern nicht lediglich Wissen, sondern sucht sie mit ihrem eigenen Denken für dies Stück Altertum zu interessieren und zu weiteren Fragen an dasselbe anzuregen, deren Früchte gründliches Wissen sind. Und wenn auf diese Weise neben den künftigen Philosophen und Philologen unter den Primanern auch die künftigen Juristen und Ästhetiker einen bleibenden Eindruck von Platon behielten, wären die dafür verwendeten Unterrichtstunden nicht verschwendet.

Die Argumentation der Platonischen Apologie regt an, auch bei den übrigen Dialogen darauf zu achten, wie Sokrates mit seinen Gegnern verfährt, vor allem auch andere Gerichtsreden, falls von Demosthenes keine gelesen wird, die Ciceronianischen unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten. Dabei würde sich stetig Gelegenheit bieten, auf die Vorschriften der rhetorischen Techne und auf die geschichtliche Entwicklung der antiken Rhetorik einerseits und auf chronologische Anhaltspunkte für Platons Schriften andrerseits hinüberzublicken. Die Analysis der Apologie und die Erkenntnis ihres fiktiven Charakters könnte den Ausgangspunkt für ein kurzes Eingehen auf den tatsächlichen Prozeß, die Persönlichkeiten der Ankläger, die übrige Literatur zu diesem Prozeß bilden; die kunstvolle Komposition könnte mit derjenigen anderer Schriften Platons, aber auch z. B. mit den Sophokleischen Tragödien verglichen werden. Vor allem wäre hier schon Gelegenheit, die Verwandtschaft des Sokrates mit der Sophistik und die Unterschiede zwischen beiden zu beleuchten. Doch dergleichen Möglichkeiten hier besprechen heißt Eulen nach Athen tragen.

TURNEN ODER SPORT?

Von Bruno Mentz

In diesen Heften ist häufiger vom Niedergang der höheren Schulen die Rede gewesen. Er kennzeichnet sich vor allem in der stetig wachsenden Rücksichtnahme auf die Schwachbegabten. Den höheren Schulen droht aber auch von anderer Seite her der Niedergang, wenn in der begonnenen Weise fortgefahren wird; nämlich von der zu starken Betonung der körperlichen Ausbildung, besonders, wenn die Tendenz des Wettübens allmächtig wird.

Die leibliche Ertüchtigung der heranwachsenden Generation ist gewiß freudig zu begrüßen. Es ist auch gar nicht zu verkennen, daß die heutige Jungmannschaft der Gymnasien im Durchschnitt an Kraft und Gewandtheit der Jugend ihrer Väter überlegen ist. Die Ursache dieses Erfolges ist zweifellos in der größeren Lust zu körperlicher Betätigung zu suchen. Und dieses vermehrte Wohlgefallen wird sicherlich in ursächlichem Zusammenhange stehen mit dem verbesserten Betrieb der Leibesübungen.

Es gibt nun zwei Arten, die Turnlust zu wecken und zu erhalten. Die eine benutzt erschöpfend den Wett- und Meßbetrieb der Übungen, indem sie jede Übung in ihrem Werte durch eine Zahl festlegt und in dem Turnschüler den Ehrgeiz zu erwecken sucht, in der Reihe der Fähigen vornan zu stehen, und zwar nicht nur in der Reihe seiner zufälligen Turnklassengefährten, sondern in der Reihe schließlich der deutschen Turnschüler überhaupt. Denn Maß und Zahl sind ja nicht an Ort und Stunde gebunden, sie lassen sich von allerorten und jederzeit herbeirufen, wann man sie nur wünscht. Diese Art ist wohl nicht ohne englisch-amerikanischen Einfluß bei uns groß und — so muß ich heute schon sagen — auch mächtig geworden.

Die andere Art ist die in Deutschland seit Guts-Muths und Jahn geschichtlich gewordene Art des deutschen Schulturnens. Spieß, Zettler, Maul bedeuten etliche große Namen ihrer Entwicklung. Ohne den Anreiz des Wettbewerbes ganz auszuschließen, verbleibt ihr als wertvollstes Mittel, die Lust an frischer, körperlicher Betätigung zu erwecken und zu erhalten, die Benutzung des natürlichen Spieltriebes.

Wir wollen die beiden Arten miteinander vergleichen 1. auf die Fähigkeit hin, durch ihren Betrieb den Turnunterricht zu fördern, 2. hinsichtlich besonders ihrer physischen Wirkungen auf die Schüler, 3. bezüglich ihrer Anforderungen an die Lehrer, 4. hinsichtlich ihrer Verträglichkeit miteinander, 5. bezüglich ihrer Erwähnung in Lehrplänen und Erlassen.

Jede im Wettbewerb ausgeführte Übung wird leichter als eine ohne ihn dem Körper eingebildete zur Vollkommenheit gebracht; jede zahlenmäßig fest-

gelegte Sportleistung wird leicht mit allen anderen verglichen und spornt den tüchtigen Jüngling an, der oberen Grenze nach bestem Können sich zu nähern. So werden in jeder Turn- und Spielabteilung etliche Schüler sich besonders hervortun, angetrieben durch den Blick auf Größere als sie sind. Sie werden in ihrer Mitschülerschar nun eine Spitze darstellen, angetan, die anderen nach sich zu ziehen; der ganze Klassenstand, ja Schulstand der turnerischen Leistungen wird sich heben. Der Wettbetrieb der Übungen fördert den Turnunterricht. So wird den Grundzügen nach die Beweisführung derer sein, die auf den Wettbetrieb schwören.

Sie ist auch nicht durchaus irrig. Ohne Zweifel wird mancher schöne Erfolg erzielt werden. Die Höchstleistungen werden tatsächlich erstaunlich zunehmen, die Leistungen einer ganzen Reihe gut Befähigter werden gesteigert werden. Aber damit habe ich schon Kritik geübt und den Mangel des Beweises aufgedeckt: die körperlich nicht gut Befähigten, was wird aus ihnen? Deren Leistungen heben sich notwendig immer mehr von denen der anderen ab; sie bleiben zurück. Man wird wohl nicht behaupten, daß dieser Vorgang ermutigend wirkt. Die Zahl der körperlich nicht gut Veranlagten ist auch heute gar nicht gering. Die Untersuchungen für die Tauglichkeit zum Heeresdienst sind doch zurzeit eher Besorgnis erregend als von Herzen erquickend — trotz erhöhter Leibespflege. 'Ja, das wird mit dem neuen, frischen Übungsbetrieb schon anders werden'! — Jawohl, die ohnedies Tauglichen werden an Qualität zunehmen, aber ihre Zahl nicht. — Die Zahl der leiblich schlecht Bedachten wird sich nicht so bald wesentlich verringern, am wenigsten durch den Sportbetrieb des Turnens, denn der hat für sie nichts Anziehendes, da sind sie stets die Ausgelachten. Der Ausgelachte lacht am besten mit, das lindert die Pein. Im Turnen heißt das, so tun, als ob man sich keine Mühe gibt. 'Das Ganze ist ja auch eine Angelegenheit, um die es nicht lohnt.' Nun, die Mehrzahl der 'Zweitklassigen' wird nicht gerade bis zur letzten Konsequenz herabsinken, davor bewahrt viele ihre gute Art, und wo die fehlt, verhütet gute Schulzucht manches. Die Tendenz der Linie indes geht zu dem markierten Punkte. Nun hat der Wettbetrieb weiter die Neigung, die Aufmerksamkeit des Lehrers auf die 'Garde' zu richten. Ihr wird er, ich drücke mich milde aus, mehr Zeit widmen als seinem 'Landsturm'. Ich begründe: der Sport kann nicht wirklich leben, wenn die besten Turner nicht regelmäßig in gewissen Zeitabständen auf andere Plätze geführt werden, um nun auch Auge in Auge mit anderen Schülern zu kämpfen. Dieses Moment führt nun gewiß in fast allen Fällen den Einübenden zu dem Streben, nicht zurückzustehen hinter anderen Kollegen, selbst wenn er nur der Sache und gar nicht der Person dienen will. Sein Blick wird — ich möchte sagen hypnotisch 'polarisiert'. Muß ich noch selbst die Konsequenzen weiter ziehen?

Ich fasse zusammen: die Förderung, die der Turnunterricht durch sportmäßigen Betrieb erhält, kommt nur einem Teil der Schüler zugute, sie ist also sehr bedingt.

Die historisch gewordene deutsche Art des Turnens stützt sich nicht wesentlich auf den Sport. Sie ist also sicher frei von den Mängeln, die jenem an-

haften. 'Sie entbehrt aber auch seiner Vorteile. Sie taugt ganz gewiß nichts; denn wenn sie etwas taugte, so hätte ja der Sport nie Eingang in die Schulen erhalten. Sie ist eminent schulmeisterlich und pedantisch, eine formale Logik des Körpers, eine starre und steife Gliederei, die die Individualität des Schülers tötet, den Geist meuchelt, die verdummt — namentlich diese Freiübungen!' So liebliche Blumen pflegten früher nur Stubengelehrte dem Turnen zu streuen; heute sind es die 'Leichtathleten', die so sprechen. Aber das Lächerliche solcher Vorwürfe ist oft an den Pranger gestellt worden. Es liegt nicht in der Natur des historisch gewordenen Turnunterrichts, langweilig und geisttötend zu wirken. Er ist einer Mannigfaltigkeit ohnegleichen fähig; er kann die Schwierigkeit seiner Übungen so allmählich steigern, daß auch ein schwächerer Schüler sie zu bewältigen lernt; er kann sämtliche Sportübungen darbieten, ohne gerade großen Wert auf Zahl und Maß zu legen. Ein belebender Wetteifer tritt dann bei den Willigen und gut Veranlagten ganz von selbst ein. Auch die in der Tat oft wenig beliebten Freiübungen können recht anregend und gefällig wirken. Ordnungsübungen werden ja leicht verhaßt sein, auch wo sie gut geleitet werden. Hier hilft indes oft ein militärischer Anstrich. Ohne 'Abteilungen für hervorragend Begabte zu bilden', können bei dem Spießschen Turnen auch die tüchtigen Turner auf ihre Kosten kommen. Jeder Fachmann weiß, wieviel mehr Kraft und Gewandtheit dazu gehört, eine Gerätübung zehnpunktig als sie fünfpunktig auszuführen; er weiß auch, daß eine 'kleine' Änderung der Übung eine große Erschwerung sein kann. Ich will ein Beispiel geben: Pferd quer, Grätsche. Der Geringere macht sie am niedrigen Pferd, der Geübtere am höher gestellten; jener macht sie schlicht, dieser mit Anschweben. Der Einwand, daß der 'Turnlehrer alten Stils' nun den umgekehrten Fehler mache, daß er die Starken schwäche, um die schwachen zu stärken, wäre also nicht stichhaltig. Damit gleitet auch im voraus die Bemerkung ab, daß ja das hier empfohlene Begünstigungsprinzip der Tendenz der ersten Zeilen dieses Aufsatzes widerspreche. Denn eingangs bezieht sich 'begabt' und 'unbegabt' auf geistige Begabung, hier ist nur von körperlicher Begabung die Rede. Über die Schülerauslese des Gymnasiums kann noch auf lange nur jene entscheiden; die körperlich schwach Begabten sind also zu berücksichtigen. Außerdem glaube ich, daß die Unterschiede der geistigen Begabung größer sind als die der körperlichen. Der 'Individualität' wird auch zu ihrem Rechte verholfen im Kürturnen.

Zurückblickend stelle ich fest: der Turnunterricht ohne ausgesprochenen Wettbetrieb kann sich anregend gestalten, er kann gut und weniger gut Begabte mit Turnlust erfüllen, er kann alle Schüler jedes Begabungsgrades fördern, ja er kann auch Schüler schwachen oder bösen Willens fördern (gerade das kann der Sport nicht). Unser Turnunterricht kann mit seinen Gemeinübungen ohne Zweifel die straffere Zucht, die bessere Übersicht über alle gestatten. Die mögliche straffe Zucht ist eher einer seiner Vorteile als ein Mangel, wenn man mit Goethe, wie Friedrich Paulsen es tut, auch heute noch den Imperativ: 'Lerne gehorchen' für Weisheit hält.

Ein Mangel bleibt: die Qualität der Besten wird nicht zur höchsten mög-

lichen Potenz erhoben. Hier ist noch nicht der Rede Ende. Aber wer ist noch im Zweifel, welcher Art des Betriebes er den Vorzug geben soll?

Da meldet sich noch mancher: 'Die große Begeisterung für Turnen und Spielen kann nur aus dem Hinblick auf ein festes Ziel erwachsen; und solch ein Ziel ist es, in auserlesener Schar im Wettstreit einen Preis zu erringen. Die große Begeisterung wird alle mit fortreißen, es wird keine mürrisch und unwillig Abseitstehenden mehr geben. So werden wir schließlich die formidable Nation werden, von der Du Bois-Reymond einmal spricht: «wo jeder Gelehrte auch ein Athlet ist.»'

Begeisterung ist eine schöne Sache. Doch wird sie nur zuzeiten als treibende Kraft heilsam wirken. Man kann nicht eine dauernde Einrichtung, wie den Turnunterricht, auf Begeisterung aufbauen. Sehet, den großen Jahren allgemeiner Volksbegeisterung wie 1813 und 1870 sind doch große Tiefen gefolgt! Begeisterung kann allerlei Hemmungen beiseite schieben, ihren Einfluß zeitweilig abschwächen; aber sie kann nicht historisch Gewordenes einfach ungeschehen machen. Es kommt doch wieder zur Geltung. Der durch physische oder psychische Hemmungen dem Turnen Abgeneigte kann vielleicht zeitweilig dem Turnen gewonnen werden, doch werden die inneren Hemmungen nicht dauernd zurückgedrängt werden. So viel rein psychologisch. Ferner glaube ich nicht, daß der Sport so überwältigend begeisternd wirkt auf eine größere Zahl. Warum ich das nicht glaube, geht aus den schon geäußerten Bedenken gegen den Sport deutlich hervor. Erfahrungen können dann noch lehren, daß nicht einmal die Turnlustigen so zahlreich dem Sport hold sind. Und das ist ein Segen. Warum? Ich will es zeigen, indem ich die Folgen der Sportbegeisterung zeichne.

Man stelle sich einen Schüler vor, der in der Schule täglich ein 'Hörknechtchen', wie Jean Paul sagt, ein immerwährender Amboß ist; dem wird nun plötzlich Gelegenheit gegeben, sich darzustellen, sein Ich zu betonen in so ganz ungewohnter Weise. Wohin wird sein Interesse gravitieren? Auf die Wissenschaften oder auf die Gymnastik? Auf diese doch, wenn anders das Interesse durch den Willen zum Leben bestimmt ist. Die Gymnastik wird seine Jugendliebe, seine 'Braut' werden, mehr als sie es für Friesen war, und dann fahre wohl, Wissenschaft. Die Statistik wird, wenn man von persönlichen Erfahrungen aus weiter schließen darf, diese Gedankenreihe stützen. Oder soll man die Betrachtung umgekehrt wenden? Soll man sagen, weil die Jungen eben dumm waren und für Wissenschaften nicht fähig, suchten sie der Melancholie zu entgehen und fanden Trost und Aufrichtung ihres Ichs beim Sport? Auch dieser Fall wird sich finden. Was wird häufiger sein? Die Mehrzahl derer, an deren Förderung die höheren Schulen noch Interesse haben, wird doch wohl zu jenen noch hinreichend begabten, aber leicht ablenkbaren Schülern gehören.

Diese Meinung ist nicht graue Theorie. Das lehren uns England und Amerika. Wir haben ja in diesen Jahrbüchern im 8. Heft des XXXII. Bandes S. 405 von den sportlichen Einflüssen auf des College-Studenten Seele gelesen. Wir sollen uns doch wohl hüten, Zustände anzustreben, von denen einsichtige Männer drüben gern wieder loskommen möchten.

Wie das Interesse der Schüler durch den Sport vom eigentlichen Ziele abgelenkt wird, so sind die sittlichen Einwirkungen des Wettbetriebes nicht unbedingt erfreulich. Gewiß, Mut wie Tapferkeit, Ausdauer im Ertragen von Anstrengungen, der Wille, enthaltsam zu leben für ein höheres Ziel, werden in gesteigertem Maße gestärkt. Aber auch der Wille, sich um jeden Preis durchzusetzen, wird bedenklich gefördert. Warum warnen die Kampfgerichte und Leiter sportlicher Wettkämpfe so häufig vor Unaufrichtigkeit, warum so eindringlich vor Ungehorsam und drohen mit Ausschluß? Doch wohl, weil sie reichlich Übertretungen erfahren haben. Der Wille zur Wahrheit geht den Wettkämpfern gar leicht verloren. Im Wettspiel kann eine Mannschaft freilich nur gewinnen, wenn jeder für das Ganze spielt: hier wird eine soziale Tugend gefördert, die Schönheit des Spieles gesteigert. Aber wiederum herrscht der Wille vor, die Gegenpartei auf alle Fälle niederzuzwingen. Solch Wille tendiert zur Brutalität, zu dem, was wir nur noch im Leben der Völker — Volk gegen Volk — nicht verwerfen, für jede kleinere Gemeinschaft aber doch verabscheuen, wovon Strafrecht und bürgerliches Recht und noch mehr das Wesen des Christentums lebendige Zeugen sind. Nach dem Wettkampf folgen beim Sieger nicht immer reine Freude, sondern Überhebung; beim Unterlegenen meist nicht ein stilles Sichbeugen mit dem Trost auf ein andermal, sondern Neid und Zweifel an der richtigen Beurteilung. Es geht eben bei Wettveranstaltungen allzumenschlich zu. Wir können das Allzumenschliche nicht ausrotten, aber wir können es unsern Schülern doch wohl möglichst lange vorenthalten. Und das sollen wir tun. Wenn die Werdenden aus der Schule nicht das Gold des Idealen mitnehmen, werden sie es später gewiß nicht leicht finden. 'Größen spannen des Knaben und Jünglings Herz.' Wer darf ihnen also die Scheidemünze des Alltäglichen so wichtig machen?

Ein ruhiger Turnunterricht wird nicht hohe Wogen der Begeisterung erzeugen, aber lebhafte Wellen kann es auch hier besonders beim Spiel geben, und jetzt ist es doch wesentlich das Spiel um des Spieles willen. Wettstreit gibt es hier auch, aber er ist nicht so zugespitzt, es handelt sich nicht um Sein oder Nichtsein. Auch bei den Übungen des Einzelturnens wird sich der Tüchtige hervortun, aber die Richtung der Aufmerksamkeit ist jetzt gar nicht auf die Rangordnung gelenkt. So bleibt bei solchem Betriebe alle verderbliche Ausschweifung fort, während Förderung nicht zu fehlen braucht.

Der Sport schädigt auch oft die Gesundheit der jungen Leute. Jedes Training ist gefährlich. Herz und Lungen der noch nicht ganz Erwachsenen mutet man häufig zu viel zu. Jedes Training verlangt auch so viel physische Kraft, daß geistige Konzentration auf andere Dinge unmöglich ist, nicht nur für etliche Stunden, wie es ja auch beim Turnen geschehen kann, sondern für die ganze Zeit des Trainings. Wann aber trainiert der Wetturner und Spieler nicht?

Ich fasse wieder zusammen: das stark betonte sportliche Interesse zieht den Geist von höheren Interessen ab, es fördert nicht gerade die sozialen Tugenden beim Jüngling. Eine Pflegestätte des Geistes und Gemütes kann nicht Pflanzstätte sportlichen Betriebes sein. Der Turnbetrieb alten Stils dagegen entbehrt

des anregenden Wetteifers nicht, aber er hemmt nicht die Wissenschaften. Der Sport verführt leicht zum Übermaß körperlicher Kultur auf Kosten der Gesundheit, das schlichte Turnen kann ohne Übertreibung das rechte Maß halten.

Wie kommt es denn, wenn solche Ausführungen die Sache treffen, daß der Wettbetrieb in Schulen groß werden konnte? — Er ist noch nicht allenthalben im Vordertreffen. Er ist auch keineswegs immer dort ein Liebling, wo hervorragende Turnlehrer wirken. Der bedeutende Turnlehrer vergangener Zeit Alfred Maul aus Karlsruhe widmet in seiner 'Anleitung' der Förderung der Turnlust ein ganzes Kapitel. Er kennt auch Schulturnfeste, aber große Wettturnen im weiteren Rahmen sind ihm unbekannt. Viele sehr tüchtige Turnlehrer, die in der deutschen Turnerschaft groß geworden sind, die selbst einst Wetturner waren, sie wollen vom Wetturnen und Wettspielen der Schüler nichts wissen.

Ja, wer fördert denn solchen Wettbetrieb? Bisweilen die jugendlichen Turner selbst. Sie haben Fühlung mit anderen jungen Leuten, die außerhalb der Schule stehen, die eine größere Freiheit als sie selbst genießen, die Sportvereinen angehören. Sie nehmen vielleicht, sei es mit sei es ohne Erlaubnis der Schule, Fühlung mit solchen Vereinen und nehmen deren Ideenkreis begierig in sich auf aus den oben angedeuteten Gründen. Solche Schüler wirken nun hier und dort auf die den Turnunterricht erteilenden Lehrer ein, wenn diese selbst nicht Fachleute sind. Und viele Turnlehrer sind nur Turnlehrer, weil sie zum Turnunterricht kommandiert werden.

Wie soll sich denn ein Lehrer, wenn ihm ohne Rücksicht auf seine geringe Sachkenntnis Turnunterricht übertragen wird, praktisch benehmen? Wen dieses Los im späteren Alter trifft, etwa wenn er die Dreißig überschritten hat, kann meist gar nicht mehr ernstlich daran denken, sich das nötige Rüstzeug zu verschaffen, noch viel weniger, als es einem früheren Realgymnasiasten gelingen würde, plötzlich ohne Facultas Lateinunterricht auf der Oberstufe erfolgreich zu erteilen. Ein solcher Turnlehrer hat ja von Zweck und Ziel des Turnens keine ihm in Fleisch und Blut übergegangene, lebendige Anschauung. Es ist nun gar nicht selten, daß mehrere solcher Lehrer fast den gesamten Turnunterricht an einer Anstalt erteilen. Man wird sich ein Bild machen von der planvollen Entwicklung des Turnunterrichts solcher Anstalt. Alles, was man für so dringend notwendig hält zur Förderung wissenschaftlichen Unterrichts, hier muß es fehlen.

Es wird nicht wundernehmen, daß unter solchen Umständen von einem planvollen Unterricht bald nicht mehr die Rede ist, daß es sich für den Leiter nur noch darum handelt, trotz mühevoller Vorbereitung *ad hoc* die einzelnen Stunden mit bangender Pein zu beherrschen. Ich meine, es ist unter solchen Umständen mehr als verständlich, daß Ratschläge sporterfahrener Turnschüler ein williges Ohr finden. Die Sache braucht nicht einmal so arg zu liegen. Irgendein Sport ist heute jedem Nichtturner geläufiger als das Ganze der schwierigen Turnkunst. Wie kann ein dem Sport befreundeter, aber im Turnen nicht sehr bewanderter Mann der Versuchung widerstehen, diesen Sport nun

auch im Turnen zu treiben; wieviel leichter wird ihm jede zum Sport geeignete Übung eingehen als die nicht sportmäßigen? So gibt es noch manche Tür, durch die der Sport in die Schule hineinspazieren kann; sie werden alle darin sich ähnlich sein, daß unverschuldeter Mangel an Sachkenntnis des Turnwesens nach einem Notbehelf gesucht hat. Doch noch ein anderer Umstand kann zum Sport hinführen. Der Lehrer ist ein sehr tüchtiger Mann, er leistet Erkleckliches und hegt nun den Wunsch, sein Können auch zu zeigen, sich vor anderen hervorzutun. Das ist ja ein gewiß verständlicher Zug, wie es ja auch nur zu verständlich ist, daß Offiziere meist zur Kriegspartei gehören. Ich glaube nicht zu irren, wenn ich manche Wettveranstaltung auf dieses Motiv als letztes zurückführe.

Man darf aber doch nicht schließen, daß auf Wetturnplätzen nur Vertreter der schlechtesten und solche der besten Art antreten. Es kommen noch manche besondere Momente hinzu, die den einen zur Beteiligung bestimmen, den anderen davon abhalten.

Es wäre auch irrig, aus dem Durchschnittsergebnis des Wetturnens einer Anstalt auf den Durchschnittswert ihres Turnbetriebes überhaupt zu schließen. Selbst bei den erheblich reformierten Bannerwettkämpfen Westfalens ist die Pflichtzahl der Wetturner noch zu gering, um über die einzelne Anstalt ein kompetentes Urteil zu erlauben. Auch hier können noch hervorragende Leistungen einer Minderheit den geringeren des größeren Restes der Wetturner kompensieren.

Ein Beispiel soll das zeigen. Die für das Wetturnen bestimmten Übungen mögen folgenden Fünfkampf bilden: Am Reck, Pferd, Barren je eine 'Pflichtübung', die ganz nach ihrer Ausführung von 0 bis zu 10 Punkten gewertet werden. 5 Punkte würde kaum noch 'genügend', 10 Punkte 'tadellos' sein. Außerdem zwei volkstümliche Übungen: Gerwerfen und Weitspringen; hier sind je 20 Punkte erreichbar. Weitere Punkte werden aus naheliegenden Gründen nicht gerechnet. Weitsprung: 3,50 m sind 0 Punkte, je 10 cm weiter geben 1 Punkt mehr. 3,50 m + 20 $\times$ 0,10 = 5,50 m $\equiv$ 20 Punkte. Gerwerfen: 13 m = 0 Punkte, je 1 m weiter gibt 1 Punkt mehr, 13 + einmal 20 m = 33 m $\equiv$ 20 Punkte. — Im günstigsten Falle können also von dem einzelnen Turner 70 Punkte erreicht werden. 50 Punkte sind dann eine Zahl, deren Erreichung gewöhnlich noch mit einem Kranz belohnt wird. Die Abteilung von sagen wir fünfzehn verpflichteten Mann einer Anstalt mit der Durchschnittsleistung von 50 Punkten wird also einen immerhin bemerkenswerten Rang einnehmen; könnte doch jeder einzelne der Schar Kranzträger sein. Ihre Gesamtpunktzahl beträgt 15 $\times$ 50 = 750 Punkte. Diese Schar möge nun z. B. sechs recht tüchtige Turner zählen, die durchschnittlich 60, zusammen 360 Punkte erreichen. Die übrigen neun haben dann 750 — 360 = 390 Punkte, durchschnittlich 43 Punkte aufgebracht. Die letzten im Range wahrscheinlich weniger. Was für Leistungen vollbringt der Erringer von 43 Punkten? Nehmen wir einmal an, daß er sich in den einzelnen Übungen wenigstens gleichmäßig tüchtig erwiesen habe. Dann wird er an Reck, Barren, Pferd je 7 Punkte erreichen,

beim Gerwerfen und Weitspringen je 11. Das heißt nach praktischen Erfahrungen: ein leichter Ger muß 24 m weit geworfen werden; 4,50 m weit muß der Turner springen, an den Geräten sind etliche, nicht schwere Übungen mit noch unvollkommener Haltung zu vollbringen. Und um solche doch durchaus mittelmäßige Leistungen öffentlich zur Schau zu stellen, reisen die letzten sagen wir sechs bis neun Schüler der oben angenommenen fünfzehn Turner meilenweit, auf Staatskosten vielleicht? Ich meine, die hätten ruhig zu Hause bleiben sollen! Für sie gab es im engsten Wettbewerb des Klassenturnens noch genug zu tun.

Wer solchen Ausführungen zum Trotz nun noch geneigt ist, die Ergebnisse von Wettkämpfen als Maßstab der Rangordnung einer Anstalt anzusehen, und aus ihnen auf guten oder schlechten Unterricht zu raten, den frage ich, wie er denn die äußeren Schwierigkeiten — mangelhafte Geräteausstattung, das Fehlen eines in jeder Hinsicht ausreichenden Turnplatzes, das Zusammenturnen ungleicher Altersstufen — werten will? —

Der Ausfall des Wetturnens ist kein hinreichender Maßstab für den turnerischen Leistungswert einer Schule.[1])

Einen Vorteil indes kann das Wetturnen bieten; es kann den Vorstellungskreis eines ahnungslosen Turnlehrers erweitern und so in der Tat seinen Unterricht verbessern. Doch darf man hier wohl einwenden: eine sehr unzweckmäßige, sehr lückenhafte Art des Unterrichts für Lehrer als Lernende. Es wird wohl doch richtiger sein, daß von vornherein Männer mit Sachkenntnis den Turnunterricht übernehmen und die äußeren Bedingungen eines guten Turnunterrichts gewährleistet werden.

Der Turnunterricht 'alten Stils' stellt an den Turnlehrer recht hohe Anforderungen, nicht bloß die, welche er durchschnittlich bei einer Turnlehrerprüfung erfüllen muß. Er muß tatsächlich das Ganze der Turnkunst im Kopfe haben. Wert oder Unwert der Übungen, ihre Zweckmäßigkeit je nach Lebens-

---

[1]) In ganz ähnlichem Sinne äußert sich über das Turnen der Studenten Professor Dr. Otto Hoffmann, Vorsitzender des akademischen Ausschusses für Leibesübungen an der Universität Münster: 'Es muß das Vorurteil durchbrochen werden, als ob es bei den 'studentischen Leibesübungen nur auf sportmäßiges Trainieren und auf erste Preise in 'nationalen und internationalen Wettkämpfen ankomme. . . . Gewiß soll die hervorragende 'Einzelleistung in ihrer anspornenden und vorbildlichen Wirkung nicht verkannt werden. 'Aber die Gefahr, daß sie für das Ganze viel höher bewertet werde, als sie es verdient, 'ist leider gerade gegenwärtig nicht unbegründet. Wir leben in der Zeit der «Rekorde» 'und «Meisterschaften». Wenn einer Hochschule in irgendeiner Übung die «Hochschul-'meisterschaft» oder gar die «Weltmeisterschaft» zufällt, so ist das noch lange kein Beweis 'dafür, daß an ihr die Pflege der Leibesübungen besondere Erfolge aufzuweisen hat. Ja, es 'kann der Fall eintreten, daß gerade durch das einseitige Hinarbeiten auf glänzende Einzel-'leistungen der Gesamtheit der Studenten der Mut und die Lust, mitzutun, genommen wird. 'Es darf doch nicht dahin kommen, daß eine kleine Zahl trainierter Sportsleute und Leicht-'athleten, die für ihre als «Dilettanten» übenden Kommilitonen nur ein mitleidiges Lächeln 'übrighaben, Wettkämpfe untereinander veranstalten, bei denen die große Masse der Stu-'dentenschaft lediglich die staunenden und Beifall spendenden Zuschauer bildet.' (Aus einem Aufsatz in Nr. 2 des seit Anfang dieses Jahres erscheinenden Monatsblattes 'Leibesübungen an deutschen Hochschulen', 10. Februar 1914.)

jahr, Schulstunde, Wind und Wetter muß er richtig abschätzen können; er muß eine Übung richtig entwickeln, die Hilfen geben können, er muß sie von Stufe zu Stufe aufbauen; er muß ganz ernstlich Methodiker — das heißt noch nicht: Pedant — sein. Man schaue nur nach Baden! — Aber auch bei uns in Preußen gibt es viele sachkundige Turnlehrer, die einen lebendigen Unterricht 'alten Stils' erteilen ohne Neigung zum öffentlichen Wetturnen.

Man wird jetzt vielleicht einwenden, daß der Verfasser den guten, schlichten Turnunterricht als konträres Gegenteil des Wettbetriebes hinstelle, daß er zwischen beiden eine unüberbrückbare Kluft konstruiere; konstruiere, weil sie eben nicht wirklich sei, sondern nur in seinem Gehirn existierte. Kann denn der Wettbetrieb nicht eine Ergänzung des Alltagsturnens sein? — Ich sehe nicht, wie man um die oben erhobenen Einwürfe gegen den Sport in der Schule herumkommen kann. Weiter ist hier zu bemerken, daß der Wettbetrieb da, wo er einem guten Turnbetrieb eingefügt werden soll, eben die ruhige Entwicklung stört, weil er ein so anderes, jenem Wesen inkommensurables Gepräge zeigt und Gebaren äußert. Wo jedoch ein guter Turnunterricht nicht ergänzt werden kann — weil er nicht vorhanden ist —, wird der Wettbetrieb in der Tat nicht ein Bestandteil des Turnens, sondern das Turnen selbst sein. In diesem Falle kann er freilich nicht stören; doch kann er das Bewußtsein für die Größe des Mangels stören und einer gründlichen Reform im Wege stehen: ein bedauerlicher Schaden! So ist denn der Wettbetrieb nur ein bedauerliches, kümmerliches Ersatzmittel.

Wie stellt sich die Behörde zu den beiden Arten des Turnbetriebes? Die amtlichen Verfügungen und Lehrpläne erwähnten bis vor kurzem überhaupt nicht den Wettbetrieb in anderem Sinne, als er auch in diesem Aufsatz gebilligt wird. Die Lehrpläne für die höheren Schulen in Preußen 1901 geben unter Nr. 12 die Aufgabe und Grundgestaltung des Turnunterrichts an. Sie enthalten ohne Frage den Niederschlag der Erfahrungen des Schulturnens von 1842 bis auf ihre Tage. Sie fordern einen stetig entwickelnden, alle Schüler gleichzeitig fördernden Unterricht; sie fordern Pflege des Gerätturnens und der volkstümlichen Übungen in gleicher Weise. Aber für den Einzelbetrieb sehen sie von verbindlichen Sonderplänen ausdrücklich ab. So geben sie der Persönlichkeit des Turnlehrers zu freier Betätigung weitesten Spielraum. Das ist gut so. Die daraus sich entfaltende Mannigfaltigkeit ist ein Gewinn für das Schulturnen; und die gezogenen Grenzen bieten möglicher Entartung eine Schranke. — Die beratende Tätigkeit der Mitglieder der Landesturnanstalt geht zweifellos auch dahin, den Geist dieser Lehrpläne immer mehr zur Geltung zu bringen, d. h. sie liefern aufbauende, stetige Arbeit.

Nun kommt ganz unerwartet eine Verfügung[1]), die halbjährliche Prüfungen

[1]) 'An den Präsidenten des «Deutschen Reichsausschusses für Olympische Spiele» Königl. Staatsminister Herrn v. Podbielski Exzellenz zu Berlin.

'— — — — Ich habe jedoch in Aussicht genommen, bei den Schülern der höheren 'Lehranstalten usw. ein halbes Jahr vor Vollendung des Lehrganges der betreffenden Schule 'Leistungsmessungen vornehmen zu lassen. Die Ergebnisse sollen von den Direktoren der

anordnet zur Auslese von körperlich hervorragend befähigten Schülern für die olympischen Spiele. Diese Verfügung ist nicht der stetigen Arbeitsleistung der obersten Schulturnbehörde entsprungen. Sie ist ein Nachgeben an die überspannten Forderungen des 'Deutschen Reichsausschusses für Olympische Spiele', hinter dem vermutlich die 'Deutsche Sportbehörde' steht[1]), mit einem sehr angesehenen Fürsprecher an ihrer Spitze. Die Art der Übungen ist ganz genau angegeben, auch die Art des zu gebrauchenden Gerätes. Es handelt sich um eine eminent sportliche Prüfung.

Eine solche Prüfung ist nun gewiß geeignet, fortan Maß und Zahl über Gebühr zu betonen, den Lehrer auf den Wettbetrieb ausdrücklich hinzuweisen. Der stetige Turnbetrieb wird also durch sie gestört. Jetzt wird die Aufmerksamkeit des Schülers noch ganz anders auf das sportliche Interesse gelenkt als bisher; denn vorher führte zu sportlichen Übungen nur persönliche Neigung, wohin jetzt ein gelinder Druck von oben wirkt. Wer den Zweck will, muß die Mittel wollen. Wenn es nun Absicht ist, den Sport so in den Mittelpunkt des Interesses eines Schülers zu stellen, so muß ja wohl — so wird das stille Argument des turneifrigen Schülers sein — eine mindere Leistung in den Wissenschaften nicht so erheblich wiegen, man wird sie den Schülern gern verzeihen. Dieses Argument wird um so energischere Anwendung finden, je mehr der Geist der Verfügung in die Schule übergeht. Es ist in der Tat erhebend, an einem olympischen Spiele tätig teilzunehmen — aber muß schon der Schüler darauf hingelenkt werden? ist es nicht Zeit genug, hernach, wenn er Student ist? Die hervorragenden Turnschüler sollen zur weiteren Ausbildung einem Sportverein oder einem Turnverein der Deutschen Turnerschaft namhaft gemacht werden, heißt es in der Verfügung. Die oben erwähnte Sportbehörde hatte nur an die Sportvereine gedacht, und dieser Gedanke ist vielleicht überhaupt das Grundmotiv der bewegenden Situation gewesen. Also die Schulen sollten die Geschäfte der Sportvereine besorgen, von Amts wegen für sie werben? Das hieße in der

'Anstalten . . . der Königl. Landesturnanstalt in Spandau zur Bearbeitung überwiesen werden. 'Junge Leute von besonders hervorragender körperlicher Beanlagung wären dann dem 'Deutschen Reichsausschuß für Olympische Spiele von der Landesturnanstalt namhaft zu 'machen. Die weiteren Schritte wird der Deutsche Reichsausschuß für Olympische Spiele 'selbst zu unternehmen haben. Späterer Erwägung bleibt vorbehalten, wie weit bei der 'Ausbildung der Betreffenden die Landesanstalt zu beteiligen ist.' — Folgen die Übungen für die Leistungsmessungen. Es sind zehn, u. a. Gerwurf (Ger 1,80 m lang 2,5 cm dick), Diskuswerfen (Diskus 2 kg), Kugelstoßen (Kugel 7,25 kg).

'An die Königl. Prov.-Schulkollegien.

'Abschrift übersende ich zur Kenntnisnahme und weiteren Veranlassung. Die Leistungs-'messuugen sind unter Leitung der Anstaltsleiter durch die Turnlehrer halbjährlich, zum 'ersten Male alsbald vorzunehmen. — — — Es ist davon abzusehen, neben den regelmäßigen 'Leistungsmessungen (vgl. Anleitung für das Knabenturnen § 39 Absatz 2) noch besondere 'vorbereitende Übungen für die oben bezeichneten Feststellungen vorzunehmen.' (Schreiben und Verfügung vom 2. Dezember 1913, U III B 8280; abgedruckt im Februarheft 1914 des Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung S. 217 ff. Über den letzten Satz vgl. unten S. 203.)

[1]) Das ist die Leitung der organisierten Vereine für Leichtathletik.

Tat, dem sportlichen Amerikanismus sich verschreiben. Der Gefallen ist jenen Sportleuten nicht getan worden, sondern es sollen auch die Vereine der Deutschen Turnerschaft berücksichtigt werden. Ich bin selbst ein treues Mitglied der Deutschen Turnerschaft, bin etliche Jahre in Berliner Jugendabteilungen Leiter und Mitleiter gewesen, habe einer alten Herrenriege ein Jahr lang vorgeturnt und den Vorsitz eines Turnvereins bis vor kurzem geführt: ich kann mich mit diesem Gedanken der Überweisung von Schülern an Männerabteilungen der Turnvereine nicht befreunden. Von Schülern! Denn die Verfügung sagt nicht ausdrücklich, daß mit der Namhaftmachung der hervorragend körperlich Beanlagten bis nach der Reifeprüfung gewartet werden müsse. Das Bestreben der Sportbehörden geht aber — das haben wir in Soest erfahren — durchaus dahin, sich gerade schon der Schüler zu bemächtigen. Bezeichnend ist, daß auch hier nur an die hervorragend Beanlagten gedacht ist, ein Gedanke, den sicher jeder weitschauende Turnwart der Deutschen Turnerschaft ablehnt.

Unsere Schüler haben gar keine Zeit dazu, außerhalb des Schulturnens und freiwilligen Turnspiels sich noch ausgiebig gymnastisch zu betätigen, auch die begabtesten nicht. Das beklage ich nicht, ich freue mich dessen; denn die Schule bietet ihnen an Turnen und Turnspiel genug. Beweis: drei Stunden Schulturnen, ein bis zwei Nachmittage freiwilliges Turnspiel oder Turnmarsch, häufig Schülerturnverein, Fechtstunde, Vorturnerstunde, neuerdings vielenorts Ruderriege, das macht wöchentlich bis zehn Stunden Gymnastik, den Wandersonntag bei Wandervögeln noch nicht gerechnet. Dazu kommt bei einigen auch wohl noch Schwimmen und Radfahren. Das alles sind Betätigungen, die, ganz abgesehen von dem zu starken sportlichen Interesse das sie bei dem Schüler erwecken können, so daß sie die Gedanken noch lange hernach absorbieren, sicher auch geistige Energie verbrauchen und nicht nur Erholung darstellen können.

Für die körperliche Ausbildung muß bei Benutzung aller durch die Schule selbst gebotenen Möglichkeiten schon die ganze, nicht der Schularbeit gewidmete Zeit in Anspruch genommen werden, falls die nötige Zeit nicht dem Schlafe abgezogen wird. Ist das ein wünschenswerter Zustand? Wir tun für die Darbietung an Gymnastischem bereits eher zu viel als zu wenig. Vor etlichen Jahren sagte schon mein alter Turnlehrer Pape zu mir: 'Ach, Mentz, wir tun zu viel! Sind wir denn schon so degeneriert, daß wir täglich zwei Stunden Sport treiben oder turnen müssen, um gesund zu bleiben?' — Hat da wirklich die Überweisung an Turnvereine noch Raum? Oder sollen die Überwiesenen der Schulgymnastik entzogen werden? Das wäre das Ärgste; dazu muß man alles sagen, was gegen die 'Schulen für hervorragend Begabte' schon gesagt worden ist, auch in diesen Jahrbüchern. Ich denke, daß überdies die guten Turnlehrer auch noch lange die Turnlust ihrer besten Zöglinge befriedigen können. Die Gymnasiasten gehören erstens dem Gymnasium, zweitens der Wissenschaft. Sie gehören ferner dem freien, frohen Spiel, nicht aber der Gipfelgier!

Die genaue Ausführung der Prüfung erfordert einen großen und gut ausgerüsteten Turnplatz. Werden den sogleich alle Anstalten erwerben können, soweit sie ihn nicht schon besitzen? Wird der Staat die städtischen Behörden ohne

weiteres zur sofortigen Beschaffung zwingen können, wird er selbst nur für die staatlichen Anstalten sofort die nötigen Mittel bereit haben? Ich glaube zwar, die wachsamen Turnlehrer werden alles versuchen, um bei dieser Gelegenheit die vielerorten noch bestehenden Mängel abzustellen; aber eine prinzipielle allgemeine Besserung ist nicht möglich ohne Mitwirkung des Landtages, der die Mittel zu bewilligen hat. Und man kann zweifeln, ob für die Anträge, die dem Landtag vorzulegen wären, zunächst Unterrichtsverwaltung und Finanzverwaltung sich überall einigen werden.

Die vorgeschriebene Prüfung kann von dem Turnlehrer leicht als Kränkung aufgefaßt werden. Ein guter Turnlehrer weiß auch ohne besondere halbjährliche Prüfung, ob er hervorragend begabte Turner hat. Er kann auch ohne Stoppuhr einen schnellen Lauf von einem langsamen unterscheiden und jenen im Turnspiel pflegen. Er wird auch ohne besonderen Erlaß prüfen, aber in den gepflegten Turnarten. Da werden nicht immer die jetzt geforderten Übungen ausgewählt werden; sein Rahmen wird viel weiter sein. Er weiß auch, daß das Prüfen ein zeitraubendes Geschäft ist. Jetzt wird er also im Jahre etwa viermal prüfen, je einmal im Semester im allgemeinen Turnen nach der Art seines Betriebes, dann gemäß der Verfügung. Oder soll jene Prüfung jetzt ganz ausfallen? Sind die jetzt angegebenen Übungen mit den genau vorgeschriebenen Geräten die allein wichtigen? Wenn das die Meinung wäre, so wäre mit einem Federstrich die deutsche Turnkunst ausdrücklich amtlich hinter die Leichtathletik gestellt. — Ich glaube nicht, daß solches der Wille der höchsten Stelle ist; es ist gewiß nicht der Wille des gut deutsch gesinnten Volkes, der doch in der Deutschen Turnerschaft zum Ausdruck kommt. Einer solchen Tendenz rückt indes die Verfügung in ihren Konsequenzen gefährlich nahe. Diese angeordnete Sportprüfung wird im Ansehen ohne Zweifel der anderen 'privaten' voranstehen, soll ihr doch der Direktor durch seine Gegenwart erhöhte Bedeutung verleihen. Er muß sonst nur noch dem Abiturium und der Einjährigenprüfung beiwohnen.

Es ist nach dem Wortlaut der Verfügung davon abzusehen, neben den 'regelmäßigen Leistungsmessungen' noch besondere vorbereitende Übungen für die neuen 'Feststellungen' vorzunehmen. Regelmäßige Leistungsmessungen waren bisher nicht gefordert. Denn in dem bewußten § 39 Absatz 2 (s. o. Anm. 1) heißt es: 'Die Teilnahme der Schüler wird erhöht, wenn die erzielten Leistungen zahlenmäßig festgestellt werden, so daß jeder Schüler seine Höchstleistung kennt.' Dieser Satz ist doch nicht gleichbedeutend mit dem anderen: 'Es sind fürderhin regelmäßige Leistungsmessungen vorzunehmen.' Trotz der Beschwichtigung in der Verfügung muß also doch jetzt erst, eben für die Prüfung, diese und diese Übung mit solchen und solchen Geräten geübt werden.

Damit legt die Prüfung dem Lehrer eine Fessel an, von der er bisher frei war, und widerspricht dem Geiste der Lehrpläne von 1901, der gerade auf dem Gebiete des Turnens so viel Gutes gewirkt hat.

FREIDEUTSCHE JUGEND UND HÖHERE SCHULE, EIN RÜCKBLICK UND AUSBLICK

Von Hugo Humbert

Was geht in der gebildeten Jugend vor? wird sich in den letzten Monaten mancher, der mit dem Pulsschlag des jungen Geschlechts nicht unmittelbare Fühlung hat, gefragt haben, wenn er in Zeitungen und in Zeitschriften, die sich mit politischen, kulturellen oder pädagogischen Fragen beschäftigen, immer wieder von der freideutschen Jugendbewegung las. Und wenn er versuchte, auf Grund der Berichte, die ihm vor Augen kamen, sich ein klares Bild von dieser Bewegung zu machen, so war das kein leichtes Beginnen; denn las er heute einen überschwänglichen Lobhymnus auf die neue Jugend, so ward der schöne Traum morgen schon zerstört durch ein ebenso vernichtendes Urteil aus anderer Feder. Wer sich die Zeit nahm, die Besprechungen auf ihre Herkunft hin zu prüfen, dem wird nicht entgangen sein, daß die ablehnenden Urteile zumeist von Leuten herrührten, die sei es politisch, national oder auch in pädagogischen Fragen auf ein bestimmtes Dogma eingeschworen sind, und daß andrerseits die zustimmenden Urteile mehr aus den Reihen der Philosophen, der Kunst- und Kulturförderer, sowie der Lebensreformer kamen. Die ersteren, die jetzt die Macht in Händen haben oder zu haben glauben, fürchten eben wohl, daß die Jugend ihnen die Gefolgschaft aufkündigen oder gar den Kampf ansagen könne, die andern, die neue Wege suchen, hoffen, daß die Jugend ihren Ideen zum Siege verhelfen werde. Zweierlei geht aus dem Gesagten hervor: einmal, daß in der Jugend eine bedeutungsvolle Bewegung vorhanden ist, sodann, daß der Kampf um die Jugend, der sich bisher auf die Arbeiterkreise beschränkte, übergreift auf die Jugend der gebildeten Stände. Dabei sei gleich vorausbemerkt, daß die von seiten eines großen politischen Kampfverbandes ausgegangene Anzweiflung der nationalen Gesinnung der freideutschen Jugend, die uns an die Demagogenverfolgungen im vergangenen Jahrhundert erinnerte, nur auf Grund von irregehenden und irreführenden Auffassungen möglich war. Eine Jugend, die sich zusammenschart zur Jahrhundertfeier der Leipziger Schlacht, beweist dadurch allein schon, daß sie von vaterländischem Geiste durchdrungen ist.

Da es sich bei dieser Bewegung wesentlich um Schüler und um gewesene Schüler der höheren Lehranstalten handelt, so ist eine allgemeine Klärung der Frage, welche Wandlungen in der Schülerschaft wahrzunehmen sind und welche Zukunftsmöglichkeiten sich daraus ergeben, für die Entwicklung des höheren

Schulwesens und damit für die Zukunft unseres Volkes von hoher Bedeutung. Wenn ich über diese Frage, die von möglichst vielen Seiten beleuchtet zu werden verdient, meine Gedanken niederlege, so glaube ich dazu berechtigt zu sein, da ich seit mehreren Jahren durch leitende Stellung in praktischer Wandervogelarbeit und durch sonstige mannigfaltige Tätigkeit auf dem Gebiet der Jugendpflege Gelegenheit hatte, die treibenden Kräfte, das Woher und Wohin in der Jugendbewegung zu beobachten.

Jede gesunde Jugend spürt zu einer gewissen Zeit den Drang in sich, vom Alter sich loszureißen, den Banden der Autorität zu entfliehen und in freier Kraft sich zu entfalten. Früher machte sich dieses Sehnen bei den Schülern Luft in der Nachahmung studentischer Bräuche, vornehmlich des Kneipens. Eltern und Schulleitungen hielten dies Kneipen für ein notwendiges oder sogar selbstverständliches Übel und wagten daher nicht, an der geheiligten Tradition zu rütteln, und wenn die Schulleitung verständig war, so gewährte sie auf diesem Gebiete weitgehende Freiheit, da sie nur so der Bildung geheimer Verbindungen entgegenwirken konnte. Erreicht wurde dieses Ziel freilich selbst dann nicht immer, da die Schüler jede Beaufsichtigung — und auf diese beschränkte sich ja lediglich die gelegentliche Teilnahme von Lehrern — eben als Beaufsichtigung, also als lästig empfanden. Manchem oder wohl gar der Mehrzahl der Schüler war die Beteiligung an den Kneipen infolge der üblen Begleiterscheinungen nach den ersten Versuchen, zum mindesten anfangs, innerlich zuwider; sie folgten aber wohl oder übel der Mode und dem mehr oder weniger starken Drucke, der besonders da zutage trat, wo das Institut, etwa als Primanerkneipe, einen gewissen offiziellen Anstrich hatte. Wenngleich manche Einrichtungen dieser Art, mögen sie nun erlaubt oder nicht erlaubt gewesen sein, sich einer jahrzehntelangen Blüte zu erfreuen hatten, so blieb die Jugend davon zumeist unbefriedigt und mußte es bleiben, da sie sich dadurch in keinerlei Weise körperlich, geistig oder sittlich gefördert fühlte, in vielen Fällen böse nachteilige Folgen sogar schon auf der Schule bemerkbar wurden. Bei manchem, der später dem Alkoholismus verfallen ist, ist dies zurückzuführen auf frühzeitige Gewöhnung an das Kneipen. Wie mancher hat sich als Schüler unter der Alkoholwirkung zu Handlungen verleiten lassen, die sein Lebensglück dauernd zerstörten, wie viele sind wegen Teilnahme an Trinkverbindungen von der Schule verwiesen worden! Im letzten Jahrzehnt ist nun zweifellos ein erheblicher Rückgang in der Zahl der Schülerverbindungen eingetreten, wenngleich das Übel noch nicht überwunden ist; erklärte doch kürzlich in einem norddeutschen Bundesstaate die Regierung auf eine Interpellation im Landtage hin[1]), sie sei machtlos im Kampfe gegen die Verbindungen, die von den 'alten Herren' gestützt würden.

Wie erklärt sich dieser Rückgang? Es sind nicht etwa an Stelle der verbotenen mehr erlaubte Kneipabende getreten, sondern gleichzeitig dürften auch diese an den meisten Schulen eingeschränkt oder teilweise sogar ganz ge-

[1]) Pädagogischer Zentralanzeiger 1914 Nr. 6.

schwunden sein. Der Rückgang im Kneipenleben unserer Jugend wird wohl ziemlich gleichzeitig eingesetzt haben mit dem seit der Jahrhundertwende zu beobachtenden Rückgang im Alkoholkonsum der Gesamtbevölkerung. Die stetig wachsende Antialkoholbewegung erfaßte eben alle Schichten der Bevölkerung und somit auch die höhere Schule. Wenn gerade hier schon seit Jahren so sichtbare Erfolge erzielt sind, so liegt der Grund dafür weniger in den gelegentlichen Warnungen seitens der Schule oder des Elternhauses und in der Androhung strenger Strafen als vielmehr in der steigenden Freude am Sport, der in Preußen besonders durch die Bannerkämpfe belebt wurde. Hier bestätigt sich die Wahrheit des von Foerster[1]) angeführten Ausspruchs einer Amerikanerin, Jane Adams, daß 'viele Laster nur verirrte Vergnügungen' sind. Im Sport fand die Jugend ein neues, lockenderes und befriedigenderes Feld der Selbstbetätigung, und die freie Zeit, die früher vielfach dem Kneipenleben gewidmet war, wurde jetzt mehr in Anspruch genommen durch Vorübungen für Wettkämpfe, Spiel- und Turnfeste. Wer hierbei einen Preis erringen wollte, der merkte bei einiger Selbstbeobachtung bald, daß der Alkohol seine Körperkraft und damit seine Gewinnaussichten herabsetzte. Und galt früher der trunkfeste und bierkommentkundige Schüler als Held, so erwachte jetzt ein neues, würdigeres Ideal: Sieger im Wettkampf zu werden. Überwunden wurde damit freilich das Kommersieren nicht, und noch heute schließt sich vielfach selbst an solche Kämpfe, wie auch an sonstige Schulfeste, eine Kneipe, ein Kommers an oder, wie uns in einem Falle bekannt geworden ist, eine von der Stadt gestiftete Bowle für — Sekundaner und Tertianer.

Gab der Sport dem Tatendrang und dem Vereinsleben unserer Jugend vielfach eine neue Richtung, so gilt dasselbe in höherem Maße von dem 'Wandervogel', der zudem ein noch wirksamerer Helfer ward für die Antialkoholbewegung an höheren Schulen. Freilich waren die ersten Fahrten, die Steglitzer Gymnasiasten, die Väter des heutigen 'Wandervogels'[2]), vor etwa anderthalb Jahrzehnten unternahmen, alles andere als alkoholfrei. Diese taten- und lebensdurstigen Burschen drängte es lediglich heraus aus der Enge der Stadt in die weite freie Natur. Erbitterte Kämpfe hatten sie auszufechten gegen ihre Klassenkameraden, aber sie setzten sich durch, und von Jahr zu Jahr zog der 'Wandervogel' weitere Kreise. Während der Sport im allgemeinen dauernd nur die zu fesseln vermag, die es hierin zu achtbaren Leistungen bringen, erfordert das Wandern keinerlei körperliche Gewandtheit, auch nicht regelmäßige Übung; zudem bot der 'Wandervogel' Gelegenheit zu mancherlei künstlerischer Betätigung. Vor allem winkte den Jungen hier die goldene Freiheit, Freiheit von dem Zwang der Schule und des Elternhauses. Der früher gar nicht so seltene Typus des jugendlichen Ausreißers aus Abenteuerlust ist heute so ziemlich ausgestorben; im 'Wandervogel' kommen solche Naturen auf ihre Rechnung, hier

[1]) Staatsbürgerliche Erziehung. Teubner 1914. 2. Aufl. S. 162.

[2]) Blüher, Wandervogel, Geschichte einer Jugendbewegung. I, II, III (Weise, Berlin-Tempelhof 1912, 1913). Wandervogel, Monatschrift für deutsches Jugendwandern. Spamer, Leipzig.

verspricht Erlebnis zu werden, was sie in Indianergeschichten und ähnlichen Schriften gelesen haben. Je älter nun die ersten 'Wandervögel' wurden, um so mehr erwachte in ihnen das Bewußtsein der Verantwortlichkeit gegenüber den jüngeren, die sie unter ihre Fittiche nahmen. Und je größer der Bund wurde, um so mehr setzte auch die öffentliche Kritik ein, so daß das anfängliche Naturburschentum sich allmählich abstreifte, äußerlich und innerlich. Erzieherische Kräfte wurden im 'Wandervogel' wirksam, zumal dank dem zeitweiligen Bundesleiter Hans Breuer, dem Herausgeber des 'Zupfgeigenhansl' (Hofmeister, Leipzig), der das Volkslied im 'Wandervogel' heimisch machte und auch sonst zur Schaffung einer Jugendkultur erfolgreich anregte. Über die Alkoholfrage kam es zur Spaltung. Der unter Breuers Leitung stehende Bund machte die Alkoholenthaltsamkeit auf Fahrten zur Pflicht, und zwar zu einer Zeit, als von alkoholfreier Jugenderziehung noch keine Rede war. Später wurde das Nikotinverbot hinzugefügt, gegen den Willen vieler erwachsener Führer, spontan von der Mehrheit der jüngeren. Der Antrag ging von einer Ortsgruppe aus, in der bei gelegentlichen gemeinsamen Fahrten die Mädchen, dem Beispiel der Jungen folgend, sich auch das Rauchen angewöhnten. Hilfeflehend wandte sich der Ortsgruppenleiter an den Bundestag, der, radikal wie die Jugend ist, nach kurzer Aussprache die Nikotinenthaltsamkeit zum Beschluß erhob für alle Wandervögel.

Dieser Beschluß, der Ostern 1911 auf dem Bundestag zu Ilmenau gefaßt wurde, kam zustande unter der Einwirkung einiger kultureller und rassenhygienischer Ausführungen eines älteren Führers. Traten rassenhygienische Gesichtspunkte in der Folgezeit immer stärker hervor, so konnte der 'Wandervogel' Geisteskultur mit wirklichem Erfolg erst betreiben, seitdem es ihm gelang, die Jugend auch außerhalb der Fahrten zu sammeln. Dazu verhalfen ihm die Nestabende, an denen man Erlebnisse austauschte, und wo vorgelesen, gespielt, gesungen und auch wohl getanzt wurde. Wer diese Wandervogelkultur nicht nur äußerlich mitmachte, sondern sie innerlich erfaßte, dem mußte das Kneipenleben mit seiner auf künstlicher Basis beruhenden Romantik fahl und flach erscheinen, der mied infolgedessen den geisthemmenden Alkohol auch außerhalb des 'Wandervogels'. Andere fanden den Weg zur dauernd nüchternen Lebensweise durch die wohltätige Wirkung der Alkoholenthaltsamkeit während der längeren Fahrten, und wohl jeder, der am Sonntag früh auf Fahrt wollte, mied den Alkohol am Tage vorher, so daß der Kneipenbesuch dadurch an manchen Orten starke Einbuße erlitt. Auch galt jetzt alkoholfreie Lebensweise nicht mehr wie früher als unforsch, da Burschen, die drei, vier Wochen lang ohne Aufsicht Erwachsener die deutschen Gaue durchstreiften, eben dadurch schon ihre Forschheit bewiesen. So ist der 'Wandervogel' der große Bahnbrecher geworden für die Gleichberechtigung der alkoholfreien Lebensweise an höheren Schulen, und damit beginnt er Bresche zu legen in den Alkoholzwang, der in den gebildeten Kreisen unseres Volkes heute noch vorherrscht. Zugleich wirkt sein Beispiel vorbildlich für andere Jugendverbände, wie die Pfadfinder, Jugendwehren und damit überhaupt für die gesamte Jugendpflege, die ihrerseits

hierbei auch wohl von dem Beispiel der sozialdemokratischen Jugendvereine beeinflußt wird.

Durch die 'Wandervögel' kam es naturgemäß vielfach unter den Schülern zu lebhaften Auseinandersetzungen über die Alkoholfrage; zur Ruhe kommt diese nicht mehr an all den Orten, wo die seit dem Jahre 1901 von Nürnberg ausgehende 'Germania', Abstinentenbund an deutschen Schulen, Wurzel geschlagen hat. Heute zählt dieser Bund, der u. a. die Bekämpfung der Trinksitten unter den Schülern auf seine Fahne geschrieben hat, über 1000 Mitglieder.[1]) Seine Ziele werden lebhaft gefördert durch den 'Verein abstinenter Philologen deutscher Zunge'[2]), dessen Vorsitzender Studienrat Dr. Hartmann, Leipzig, ist. An katholischen Anstalten macht neuerdings die Nüchternheitsbewegung große Fortschritte durch die zumeist von Geistlichen gegründeten 'Abstinentenzirkel an höheren katholischen Schulen', die über 4000 eingeschriebene Mitglieder haben. Die Zahl der abstinenten Schüler wird rasch anwachsen, wenn die von Professor Ponickau, Leipzig-Gohlis, vorgeschlagene Einrichtung des 'Goldenen Buches abstinenter Schüler' an allen Anstalten Eingang findet; in dieses Buch zeichnen sich alle die Schüler ein, die sich für ein Jahr zu nüchterner Lebensweise verpflichten. Je mehr die Nüchternheitsbewegung auch z. B. durch besondere planmäßige Unterweisung durch abstinente Lehrer, Geistliche oder Ärzte seitens der Schulleitungen unterstüzt wird, und je mehr ablenkende und wertvollen geistigen Ersatz schaffende Vereine gegründet werden, um so eher werden die der gebildeten Jugend unwürdigen Trinksitten, Kommerse und geheimen Verbindungen ausgerottet werden.

Die Erreichung dieses Zieles wird erleichtert werden, wenn wir der Jugend noch weitere neue Wege weisen zur Selbstbetätigung im Rahmen von Schülervereinen. Neben dem noch vorherrschenden Prinzip der Geselligkeit oder der bloßen ästhetischen Unterhaltung, wie sie zumeist in Lesevereinen gepflegt wird, muß das Arbeits- und Bildungsprinzip zur Geltung kommen, wie es z. B. in naturwissenschaftlichen Vereinen geschieht, die vielfach durch die Einführung freiwilliger praktischer Übungen angeregt worden sind. Die Lesevereine könnten ihr Gebiet erweitern durch Bildung von Spielabteilungen, die bei Schulfesten mitzuwirken hätten, oder auch durch Besprechung praktischer Lebensfragen und staatsbürgerlicher Themen. Von der Notwendigkeit staatsbürgerlicher Erziehung ist heute jedermann durchdrungen, praktisch gangbare Wege sind aber noch wenig beschritten worden. Soweit diese Erziehung im Rahmen des Unterrichts erfolgen kann, wird sie stets wesentlich von der Persönlichkeit des Lehrers abhängen. Man kommt daher eher zum Ziele, wenn man die Jugend selbst die Sache in die Hand nehmen läßt. Das kann z. B. geschehen durch die verantwortliche Teilnahme an einem selbstgewählten Gemeinschaftsleben, wie es Wanderfahrten mit sich bringen; sie fordern von jedem einzelnen 'Rücksichtnahme

[1]) Deutsche Jugend, Monatsblatt für die Jungmannschaft der deutschen Nüchternheitsbewegung. Neuland-Verlag, Hamburg 30. 1914 Heft Nr. 3 S. 34.

[2]) Verbandszeitschrift 'Die Abstinenz', Berlin N 28, Stralsunder Str. 62. Geschäftsführer Prof. Dr. Ponickau, Leipzig-Gohlis.

und Hingabesittlichkeit', die nach Kerschensteiner[1]) die zwei eigentlichen staatsbürgerlichen Tugenden sind. Eine treffliche Schulung in staatsbürgerlicher Erziehung machen vor allen Dingen die Wanderführer durch, die ihrer Aufgabe nur gerecht werden können durch die von Kerschensteiner als Ziel hingestellte 'Umbiegung des egoistisch gerichteten Willens'. Diese kann nicht durch bloße Belehrung erreicht werden, sondern nur durch möglichst vielseitige Gelegenheit zu praktischer Übung; außer dem sportmäßigen Spiel, wo der Schüler, wie Foerster sagt, gezwungen ist, auch 'den Gegner fair zu behandeln' (S. 95), bietet die Schule direkt solche Gelegenheit nicht. John Dewey, den Kerschensteiner anführt (S. 38 f.), hat daher recht, wenn er in seinen 'Moral principles' sagt: 'Der einzige Weg, für das Leben im Staate vorzubereiten, ist, sich zu bewegen im sozialen Leben. Die Schule kann keine Vorbereitung für das soziale Leben sein, ausgenommen sie bringt in ihren eigenen Organisationen die typischen Bedingungen des sozialen Lebens.' Eine solche Organisation ist z. B. der 'Wandervogel', der sich auch dauernd bemüht — seine Stellung zu den narkotischen Giften und auch zur Kleidungsfrage beweist es —, 'die einmal erkannten Wahrheiten durch Wort und Tat zu bekennen', wie Kerschensteiner (S. 56) es fordert. In noch vollkommnerer Weise erwartet Foerster eine Förderung staatsbürgerlicher Gesinnung durch den unter Anlehnung an den 'Wandervogel' und die Boy-scouts entstandenen Pfadfinderbund, der seine Mitglieder durch besondere Unterweisung und Willenslenkung bei praktischen Übungen bewußt zur staatsbürgerlichen Gesinnung erzieht; beeinträchtigt wird dieses Ziel vielleicht ein wenig durch die bei der Pfadfinderarbeit freilich unentbehrliche militärische Organisation.

So gut wie unbekannt waren in Deutschland bisher Debating clubs, die nach Kerschensteiners Beobachtungen in keiner amerikanischen höheren Schule fehlen, und in denen die Schüler selbständig staatsbürgerliche Fragen erörtern. Wynekens berüchtigte Schülerzeitschrift 'Der Anfang'[2]) scheint uns solche Klubs in den sogenannten 'Berliner Sprechsälen' bescheren zu wollen; über deren Tendenzen wird man keinen Augenblick im Zweifel sein, wenn sie von dem Geist des radikalen Autoritätszerstörers Wyneken beseelt sind. Um so mehr verdient das Beispiel eines Lübecker Oberlehrers Dr. Deecke Nachahmung, der im Herbst 1913 einen Jugend-Vortrupp gebildet hat[3]), d. h. eine Vereinigung von Schülern der oberen Klassen, die die von Popert und Paasche herausgegebene Zeitschrift 'Der Vortrupp' lesen. Der 'Vortrupp', ein Organ für alle gesunden Reformbestrebungen unserer Zeit, hält es einstweilen im Interesse der Aufwärtsentwicklung unseres Volkes für seine wichtigste Aufgabe, dem Gedanken der Rassenhygiene im Volke Eingang zu verschaffen; er bekämpft daher vornehmlich den Alkoholismus. Man mag vielleicht nicht mit allen Zielen des 'Vortrupp' übereinstimmen, so z. B. mit seiner Befürwortung des Frauenstimmrechts, wird aber

[1]) Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Teubner. 3. Aufl. 1914.

[2]) Verlag 'Die Aktion', Berlin-Wilmersdorf.

[3]) Mitteilungen des Deutschen Vortruppbundes 1913 Nr. 10 S. 50. Beilage des 'Vortrupp', Halbmonatschrift für das Deutschtum unserer Zeit. Hamburg, Janssen.

zugeben müssen, daß er alle Fragen vom idealen Standpunkt aus betrachtet und daß er es versteht, in überaus eindrucksvoller Weise werdende Menschen hinzuweisen auf ihre Pflichten gegenüber sich selbst, gegenüber ihrem Volke und dem kommenden Geschlecht. Da die 'Vortrupp'ziele teilweise übereinstimmen mit denen des 'Wandervogels', so hat diese Zeitschrift an den höheren Schulen viele Leser gefunden, und auf Grund eigener Beobachtungen kann ich mitteilen, daß sie unter der gebildeten Jugend reiche, edle Saat ausstreut und somit ein wirksamer Förderer der neuen idealistischen Bewegung in unserm Vaterland zu werden verspricht.

Der 'Wandervogel' und der 'Vortruppbund' sind die beiden Verbände, die das Gros der freideutschen Jugend gestellt haben, wenngleich der 'Wandervogel' kurz vor der Tagung auf dem Meißner (Anfang Oktober 1913) durch Beschluß der Bundesleitung seine Beteiligung widerrief. Die Jugend war davon nicht gerade freudig überrascht, nüchterne Beurteiler der Sachlage aber werden der Bundesleitung recht geben, da der freideutschen Jugend noch ein festes Programm fehlte, und da manches, was in der Festschrift[1]) wie auf dem Meißner verkündet wurde, rundweg abgelehnt werden muß, wenn nicht die neue Jugendbewegung ein kurzer Traum bleiben soll. Wir rechnen dazu einmal die Äußerungen einer Schriftstellerin über die 'neue Form der Ehe', einige die Jugend verwirrende Äußerungen religiöser Art und die Versuche des vielumstrittenen Wyneken, die Jugend für seine Erziehungs- und Schulreform einzufangen. Mit dem Bundesleiter des 'Wandervogels' stimmen wir freilich nicht überein, wenn er die 'Vortrupp'führer als 'Agitatoren für Abstinenz und Rassenhygiene' auf eine gleiche Stufe stellt mit Wyneken, dem Agitator für Erziehungsreform.[2]) Alkoholenthaltsamkeit und Rassenhygiene bringen jeden, der sie für sich zum Grundsatz erhebt, dem Ideal des Menschentums näher, Wyneken aber wendet sich an die verkehrte Adresse, wenn er die Jugend auffordert, ihre Erziehung selbst in die Hand zu nehmen. Er darf sich daher nicht wundern, wenn er scharfen Widerspruch erfährt; so auch von dem Herausgeber dieser Jahrbücher, der im Säemann[3]) an der Hand von Wynekens Schriften nachweist, welche Gefahr der Schule und der Familie von dieser Seite her droht. Wir sind nicht der Ansicht, daß Wynekens Ideen von der sogenannten freien Schulgemeinde grundsätzlich zu verwerfen sind, hat sich doch ein ähnliches System bei den Angelsachsen trefflich bewährt, wie u. a. Foerster in seinem Buche 'Staatsbürgerliche Erziehung' (S. 105 ff.) ausführt. Auch haben unsere höheren Schulen mit der Einführung der Selbstverwaltung schon gleiche Wege beschritten; und bei allmählicher Gewöhnung der Schüler an verantwortliches Handeln dürfen wir bei richtiger Handhabung durch starke Erzieherpersönlichkeiten trotz der von

[1]) Freideutsche Jugend. Jena, Diederichs 1913. In diesem Bande der Jahrbücher besprochen von Karl Krott, Heft 3 S. 159 f.

[2]) Vgl. Neuendorff, 'Vom Wandervogel', Der Säemann 1914 Heft 1; dort S. 15.

[3]) Der Säemann 1913 Heft 11: Cauer, Die erste studentisch-pädagogische Tagung in Breslau. Heft 12: Wyneken, Der 'Anfang' und Verwandtes. 1914 Heft 2: Cauer, Im Kampf um die Jugend. Heft 3: Wyneken, Zweierlei Wollen.

vielen Schulmännern befürchteten angeblichen parlamentarischen Spielerei hiervon gleichen Gewinn erwarten für die Charakterbildung, wie er zweifellos bei den angelsächsischen Völkern erzielt wird. Eigene Beobachtungen im 'Wandervogel' mit seiner weitgehenden Selbstverwaltung und Selbstverantwortung bestärken uns in dieser Ansicht; ein bedenkliches Hindernis ist freilich das Berechtigungswesen unserer Schulen. Aber Wyneken verscherzt sich alle Freundschaft, wenn er die Familie, die ihm doch die Kinder zuschicken soll, jeder Autorität beraubt und bankrott erklärt für ewige Zeiten. Gewiß sind heute zahllose Familien infolge der Überhäufung mit Arbeit und außerhäuslichen Vergnügungen nicht fähig, oder überhaupt nicht gewillt, ihre Erzieherpflichten zu erfüllen; aber daraus ergibt sich nur der Schluß, daß einmal die Schule mit stärkerem Nachdruck als bisher die Erziehung systematisch in die Hand nehmen muß, sodann daß das Familienleben neubelebt werden muß. Vorbedingung dafür ist die Verringerung der Arbeit und eine Reform unserer vorwiegend materialistisch gerichteten Geselligkeit. Wenn Wyneken sich nicht zutraut, durch seine Erziehungsreform die künftigen Väter und Mütter in den Stand zu setzen, ihre Kinder richtig zu erziehen und ein würdiges, harmonisches Familienleben, das allein den Fortbestand der Menschheit sichern kann, zu schaffen, dann verlohnte alles Experimentieren und Reformieren nicht der Mühe. Auch scheint uns Wyneken das Wesen des 'Wandervogels', dem er als dem Schöpfer einer Jugendkultur eins seiner Bücher widmet, nicht recht erfaßt zu haben. Wir wissen persönlich aus dem Munde des ehemaligen Bundesleiters Breuer, der in dem 'Wandervogel' die sittlichen, kulturellen Ideale geweckt hat, die heute als wirksamste Kraft in dieser Jugendbewegung lebendig sind, daß das letzte Ziel des 'Wandervogels' die Förderung des Familienwanderns ist, also eine Neubelebung und nicht eine Ausschaltung oder Minderung des Familienlebens; dereinst, meint Breuer, wird der 'Wandervogel' seine Aufgabe erfüllt haben, wenn die Familie allgemein das Wandern in der veredelten Form pflegt — wir glauben freilich nicht, daß dieser Zeitpunkt je kommen wird, aber die erhoffte Neubelebung des Familiensinnes und eine Veredelung der Geselligkeit durch den 'Wandervogel' ist nach unsern Beobachtungen jetzt schon vielfach wahrzunehmen.

In weiten Kreisen, bei Eltern und Schulleitungen, findet die Jugend heute allerdings noch kein Verständnis für das Ideal, das sie sich im Wandervogel geschaffen hat. Manche Fehde hat der Bund schon ausgefochten. Dieser sei es nun aktive oder passive Widerstand gegen den Drang der Jugend nach gesunder Selbstentfaltung unter eigener Verantwortung dürfte wohl der Hauptgrund sein für die feindselige Stimmung gegen Schule und Familie, die Natorp bei einem Vortrage in der Comeniusgesellschaft zu Berlin[1]) bei vielen älteren Mitgliedern der freideutschen Jugend festgestellt hat. Diese sind sich dessen auch wohl bewußt, daß sie einen großen Teil ihrer sittlichen Kraft und die Ausbildung ihrer Persönlichkeit weniger der Familie und Schule als dem Wandervogel verdanken. Wir glauben übrigens nicht, daß solche Kampfesstimmung bei

[1]) Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung; Diederichs, Jena 1914.

den Schülern unserer höheren Lehranstalten auf fruchtbaren Boden fällt, da diese nicht zuletzt infolge vielseitiger sportlicher Betätigung fast durchweg frisch und freudig ins Leben hineinschauen und zu solchen Reflexionen an sich nicht neigen. Allerdings liegt die Gefahr vor, daß Wynekens 'Anfang' die giftige Saat weiterträgt, die bei seelisch leicht reizbaren Naturen immerhin solche Stimmungen auslösen könnte.

Der drohenden Gefahr wird man am besten begegnen, indem man den Drang der Jugend nach schriftstellerischer Betätigung in gesunde Bahnen zu lenken sucht, wie es z. B. durch die Wandervogelgaublätter geschieht, und in noch vorbildlicherer Weise vielleicht durch Schaffung von Schulzeitschriften für eine oder mehrere Anstalten, wie Dr. W. Warstat in Altona[1]) eine begründet hat. Damit wird Hand in Hand gehen müssen eine weitgehende Aufklärung der Lehrer und Eltern über Erziehungsaufgaben, die in Konferenzen sowie an Elternabenden an jeder Anstalt erörtert werden sollten. Die Wandervogel-, Pfadfinder- und auch die Nüchternheitsbewegung bedarf der gleichen Förderung, der sich jetzt schon der Sport und das Turnen erfreuen. Das Interesse für ethische, kulturelle, politische und wirtschaftliche Fragen ist in Schülervereinen wachzurufen zur Pflege staatsbürgerlicher Gesinnung; Aufsätze aus dem Vortrupp, Volkswart, Volkserzieher, Türmer, Hochland, Kunstwart usw. bieten reichlichen und geeigneten Stoff zu anregender Aussprache. Zur Förderung der Selbstbetätigung der Schüler in Vereinen ist die Einrichtung alkoholfreier Klubhäuser möglichst in Verbindung mit dem Sportplatz, nach englisch-amerikanischem Vorbild anzustreben. Hier müßte außer der Leihbücherei in einem Lesezimmer eine Handbücherei zur Verfügung stehen und eine Reihe Zeitschriften ausliegen. Daneben wäre ein Musik-, Spiel- und vielleicht ein Billardzimmer vorzusehen. Die Verwirklichung dieses Zieles dürfte sich an vielen Orten mit Hilfe von Stiftungen mühelos erreichen lassen, wenn nur die Eltern und Schüler über den Wert solcher Einrichtungen aufgeklärt werden. Auch kann die Schule selbst sich in den Dienst der Sache stellen, indem sie z. B. die allmählich aussterbenden Abiturientenkommerse ersetzt durch würdige Veranstaltungen mit Theater- und Musikaufführungen, Schauturnen usw., deren Reinertrag für denselben Zweck zu verwenden wäre. Desgleichen würden die Gelder, die bis jetzt für solche Kommerse dem einzelnen abgefordert werden, — das sind, wie wir aus sicherer Quelle wissen, selten weniger als 30 Mk., bisweilen an die 100 Mk. für jeden Abiturienten — von den Eltern lieber für ideale Zwecke gespendet werden. Wo der Bau eines Eigenhauses nicht ins Auge gefaßt werden kann, da läßt sich mit leichter Mühe in irgendeinem Jugendheim oder sonstigen städtischen Gebäude wenigstens ein Schülervereinszimmer beschaffen. Auch ist nichts dagegen einzuwenden, wenn in der Schule selbst oder bei der Turnhalle ein Raum hierfür hergerichtet wird; nur muß bei seiner Ausstattung alles Schulmäßige vermieden werden und ein Schülerausschuß bei

[1]) Monatshefte des Altonaer Reformrealgymnasiums. Altona. Vierteljährlich —.90 Mk. Vgl. darüber Der Säemann 1913 S. 194.

der Verwaltung gewisse Hoheitsrechte haben. Die Oberleitung bei allen hier vorgeschlagenen Einrichtungen müßte naturgemäß in den Händen eines Lehrers oder besser gesagt eines Erziehers liegen; denn Lehren und Erziehen sind zwei grundverschiedene Künste. Und die Erziehungs- und Jugendpflegeaufgaben der höheren Schule sind so mannigfaltig und erfordern so viel Zeit, daß hierfür, wenn überhaupt etwas Ersprießliches dabei herauskommen soll, ein besonderer Leiter kaum zu entbehren ist — natürlich unter Oberaufsicht des Direktors, der dann freilich an anderen Stellen entlastet werden müßte, um den vermehrten und vertieften Aufgaben der eigentlichen Erziehung gerecht werden zu können. Einstweilen empfiehlt es sich, an jeder Schule einen Lehrerausschuß zu wählen, der gemeinsam mit Schülerausschüssen die Vorbereitung von Schul- und besonders von Schülervereinsfesten in die Hand nimmt; hierzu eignen sich natürlich nur solche Lehrer, die der Jugend als Freunde und Berater zur Seite stehen und ihr volles Vertrauen genießen.

Die vielseitigen hier gezeichneten Jugendpflegeaufgaben der höheren Schulen sind zu einem großen Teil schon hier und da verwirklicht. Wie lassen sich nun die Erfahrungen, die man an einem Orte gemacht hat, am besten für die Allgemeinheit nutzbar machen, und wie kann man neu entstehenden Vereinen die Überwindung der Kinderkrankheiten erleichtern? Auch hier weist uns der Wandervogel den richtigen Weg, der eine gut arbeitende Gesamtorganisation geschaffen hat, die in einzelne Gaue zerfällt. Auf sportlichem Gebiet sind in Preußen ähnliche, freilich nur alle zwei Jahre in Tätigkeit tretende Provinzialverbände durch die Bannerkämpfe schon jetzt vorhanden; sie könnten weiter ausgebaut werden durch regelmäßige Tagungen und Mustervorführungen der Turn- und Sportvereine, die in den Ferien stattzufinden hätten und für deren Dauer der Nikotin- und Alkoholgenuß auszuschließen wäre — erzwingen darf man letzteres freilich nicht; aber nach unseren Erfahrungen ist die Jugend leicht hierfür zu gewinnen, wenn ihnen von berufener Seite die Notwendigkeit der alkohol- und nikotinfreien Lebensweise bis zum Abschluß der Entwicklungszeit dargelegt wird. Auch für wissenschaftliche Vereine ist die Bildung von Gesamt- und Gauverbänden erstrebenswert, zwecks Austausches von Anregungen und zur Anspornung säumiger Gruppen.

Das ganze Werk würde gekrönt werden durch einen Gesamtverband der verschiedenen Jugendbünde. Vielleicht entwickelt sich ein solcher Verband aus der Freideutschen Jugend, bei deren Tagung Avenarius und mit ihm Natorp gern auch den Jungdeutschlandbund, die Pfadfinder und selbst die sozialdemokratischen Jugendvereinigungen vertreten sehen möchten. Die Hinzuziehung der letzteren würde der Jugendbewegung zweifellos ein rasches Ende bereiten, abgesehen davon, daß sie dem Wesen der Freideutschen Jugend direkt widerspräche, da diese grundsätzlich jede politische Stellungnahme ablehnt. Auch der Beitritt des Jungdeutschlandbundes kann nach der Entwicklung, die die Freideutsche Jugend zu nehmen scheint, kaum in Frage kommen. Als auf dem Hohen Meißner das Feuer lodernd gen Himmel flammte, da war das einzige, was die dort versammelten zum Teil heterogenen Elemente verband, viel-

leicht — Begeisterung und Glaube an die sieghafte Kraft der eigenen Ideen. Jedem Nachdenklichen ward damals schon klar, daß man ganz verschiedene Ziele verfolgte. Das Programm, auf das man sich einigte, — es gipfelte in der Entwicklung der Persönlichkeit — konnte und sollte kein endgültiges sein. Inzwischen hat sich denn auch auf Grund ausgedehnter Verhandlungen ein wesentlich verändertes Bild ergeben. Uns gehen darüber folgende Mitteilungen zu:

Am 7. und 8. März tagte in Marburg a. d. Lahn die erste Vertreterversammlung der 'Freideutschen Jugend' mit dem ausgesprochenen Zweck, Klarheit in die Ziele und die Zusammensetzung des Verbandes zu bringen. Die Bewegung auf Abtrennung der sog. 'Altersverbände', die schon gleich nach den Besprechungen auf dem Hanstein einsetzte, konnte zwar durch die Angriffe des bayrischen Zentrums[1]) in ihrem Fortschreiten gestört, aber nicht angehalten werden. Es ist begreiflich, daß die Verbände nicht den Anschein erwecken wollten, als ließen sie einen in ihrer Mitte Angegriffenen im Stiche. Jetzt aber, nachdem der Sturm vorüber, wäre es unverantwortlich gewesen, mit der Klarstellung der Verhältnisse noch länger zu zögern.

Die 'Freideutsche Jugend' ist eine Jugendbewegung, deren Kennzeichen es eben ist, daß die Jugend, hier rein auf sich gestellt, ohne Nebenabsichten gegen die realen Verhältnisse und Einrichtungen des staatlichen Lebens innerhalb seines Schutzes Organisationen geschaffen hat, in denen sie sich selbst zu entwickeln strebt. Der Einfluß irgendwelcher Verbände, die auf die Verbesserung der oben gemeinten Einrichtungen ausgehen, würde ein fälschendes Moment in diese auf sich ruhende Bewegung bringen, und muß daher verhindert werden.

Dies sahen die noch zu der 'Freideutschen Jugend' gerechneten 'Altersverbände' auch ein. In ruhiger und ritterlicher Weise, die Lebensinteressen der Jugend selbst betonend, lösten der 'Bund deutscher Volkserzieher' und der 'Vortrupp' ihre Verhältnisse zu dem Verbande auf. Länger dauerte es, bis der 'Bund für freie Schulgemeinden' die Berechtigung der vorgetragenen Wünsche einsah, aber nach Beendigung der ersten Sitzung reichte auch sein Bevollmächtigter Dr. Wyneken seine Austrittserklärung ein. Zugleich trat auch die 'Freie Schulgemeinde Wickersdorf' aus. Die Schlußsitzung für diesen Teil der Tagesordnung brachte noch die Ablehnung eines Aufnahmegesuches der 'Berliner Sprechsäle', einer aus dem Kreis der Schülerzeitschrift 'Anfang' hervorgegangenen Gründung.

Die am folgenden Tage gewonnene Festsetzung des Programms der 'Freideutschen Jugend' hat folgenden Wortlaut:

'Die Freideutsche Jugend ist eine Gemeinschaft von Jugendbünden, deren gemeinsame Grundlage darin besteht, von der Jugend geschaffen und getragen zu sein, und deren gemeinsames Ziel es ist, die Vermittelung der von den Älteren erworbenen und überlieferten Werte zu ergänzen durch eine Entwicklung der eigenen Kräfte unter eigener Verantwortlichkeit mit innerer Wahrhaftigkeit. Jede Parteinahme in wirtschaftlicher, konfessioneller und politischer Beziehung lehnt sie ab.

'Die den einzelnen Verbänden eigentümlichen Wege und Ziele werden durch den Zusammenschluß nicht berührt.

'In dem diesen Jugendbünden gemeinsamen Bestreben nach Selbsterziehung sucht sich die Freideutsche Jugend durch Veranstaltung von Vertreter- und Jugendtagen in gemeinsamer Arbeit und Feier zu erhalten und zu fördern.'

[1]) Die Freideutsche Jugend im Bayrischen Landtag. Freideutscher Jugendverlag Adolf Saal, Hamburg 23.

Das einigende Band ist also die Ergänzung der Schul- und Hauserziehung durch eigene Arbeit; das ist gleichbedeutend mit einer Ablehnung der Wynekenschen Bestrebungen. In völligem Einverständnis mit den vereinbarten Zeilen sind die Altersverbände zurückgetreten. Der 'Anfang' und die das gleiche Ziel verfolgenden 'Sprechsäle' scheiden aus, da sie sich in Kampfstellung gegen die Schule befinden; ebenso sind alle Schulen abzulehnen, da sie keine Selbstorganisation der Jugend darstellen, und dasselbe würde gegebenenfalls auch dem Anschluß des Jungdeutschlandbundes entgegenstehen.

Nach dem mit Sicherheit zu erwartenden Wiedereintritt des Wandervogels würden der Freideutschen Jugend vorläufig als weitere Schülerverbände noch der Jungwandervogel der Österreichische Wandervogel und die Germania, Abstinentenbund an deutschen Schulen, angehören; ferner eine Anzahl Vereine älterer junger Leute, die teilweise aus diesen hervorgegangen sind, wie der Bund deutscher Wanderer und Studentenvereine, wie die Freischaren, Sera-Jena, Burschenschaft Vandalia-Jena, die akademische Vereinigung und der Bund abstinenter Studenten, die sämtlich eine Reform des studentischen Lebens herbeiführen wollen unter grundsätzlicher Ablehnung der Trinksitten. (Wohl mit unter der Einwirkung der neuen Jugendbewegung hat übrigens der Verein deutscher Studenten zu Marburg kürzlich jede Kneipe abgeschafft; auf der Tagesordnung einer Burschenschaftertagung Rheinlands und Westfalens steht u. a. 'Reformbewegung in der Aktivitas'.)

Die so gestaltete Freideutsche Jugend bietet keinerlei Angriffspunkte mehr, es sei denn, daß ihr Name manchem aufrührerisch erscheinen möchte; aber das, wogegen diese Jugend sich auflehnt, Blasiertheit, Trinksitten mit ihren üblen Begleiterscheinungen, Ausschweifungen jeder Art, unjugendliches Wesen, rechtfertigt diesen Namen, wenigstens für die heutige Zeit. Das Wertvollste an diesem Verbande, dem sich Schülervereine aller Art ohne Bedenken anschließen können, scheint mir darin zu liegen, daß er zugleich Schüler und frühere Schüler umfaßt, also eine Brücke bildet zwischen Schule und Universität. Für beide Teile darf man sich hiervon segensreiche Wirkungen versprechen. Den Schülern, die zu allen Zeiten den Studenten als ihr Ideal betrachten und dadurch bisher oft mit den Schulgesetzen in Konflikt kamen, wird so Gelegenheit gegeben, als ernstes Zukunftsziel die Weiterentwicklung der eigenen Kräfte ins Auge zu fassen, und die Schulentlassenen werden daran gemahnt, daß ihre Arbeit erst den rechten Wert gewinnt, wenn sie den Jüngeren als Vorbild gelten darf.

Fragt man sich nun, wie die als Ziel hingestellte 'Entwicklung der eigenen Kräfte der Jugend' am besten zu erreichen ist, so gibt uns die bisherige Arbeit der einzelnen Verbände hierauf die beste Antwort: durch Führerdienst an den jeweiligen Jüngeren, also durch Werbung neuer Anhänger für ihre Ideen und durch allmähliche Erweiterung und Vertiefung ihres Wirkungskreises. Einstweilen wird ja nun wohl die Arbeitskraft der meisten freideutschen Studenten in vollem Maße in Anspruch genommen durch die Aufklärungs- und Werbearbeit unter den übrigen Studenten; aber die Teilnahme an der Vortrupparbeit

und neuerdings auch an den Siedlungsheimen der Comeniusgesellschaft[1]), welche nach dem Muster der englisch-amerikanischen Settlements soziale Gemeinschaft mit dem werktätigen Volke suchen, beweist doch, in welcher Richtung die Zukunftsaufgabe der besten Elemente der ideal gesinnten Jugend liegt: in der Arbeit für das Gemeinwohl, sei es nun in der Jugendpflege oder in sonstiger praktischer Bildungsarbeit an denen, die dieser Hilfe am dringendsten bedürfen und denen nur von dieser Seite Hilfe kommen kann, nämlich an den Angehörigen des Arbeiterstandes. Freilich nicht wie bisher als politischer Wahlagitator und vor allem nicht als politischer Gegner soll der gebildete junge Deutsche zu den unteren Volksklassen kommen, sondern als Mensch zum Menschen. Mögen die politischen Parteien darüber Klagelieder anstimmen, die ruhige, friedliche Fortentwicklung unseres Staates und unseres Volkes hängt davon ab, ob die gebildeten Klassen wieder den Weg zum Volke finden und durch das Vertrauen aller Berufsklassen wieder zu wahren Führern des Volkes werden, oder mit anderen Worten, ob es gelingt, die Klassengegensätze zu überwinden und so die Einheit im Volke wiederherzustellen. Dann wird auch die von Avenarius und Natorp erhoffte Zeit kommen, wo die jetzt von der Sozialdemokratie beherrschten Jugendvereinigungen sich der freideutschen Jugend nähern dürfen. Welcher Vaterlandsfreund wäre so kleinmütig, dies hohe Ziel für unerreichbar zu halten? Freilich, wer nicht mit der Jugend lebt, der vermag es schwerlich zu glauben, daß inmitten unserer materialistischen Zeit der Geist der Freiheitskriege, der deutsche Idealismus, der die Ketten der Fremdherrschaft sprengte, bei der Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner wieder auferstanden ist und daß in der deutschen Jugend wieder lebendig wird der Wille zur Tat. Vornehmlich an dem Geist, der in den höheren Schulen herrschen wird, liegt es, ob es bleibt bei dem bloßen Willen, oder ob der Wille reift zur Tat. Der Geist, der die Jugend beseelt, wird aber wesentlich bestimmt von dem Geiste ihrer Führer, die gegebenen Führer der Schüler aber sind die Lehrer. Das Vaterland wird's ihnen danken, wenn sie der nunmehr von den Schlacken befreiten freideutschen Jugendbewegung zum Siege verhelfen.

NACHWORT

Nach der Drucklegung dieses Aufsatzes geht mir die Nachricht zu, daß der Osterbundestag des Wandervogels zu Frankfurt a. O. den von mir (und nach meinen Informationen auch von der Bundesleitung) mit Sicherheit erwarteten korporativen Beitritt zur Freideutschen Jugend abgelehnt hat. Ob dafür grundsätzliche oder taktische Rücksichten maßgebend gewesen sind, entzieht sich einstweilen meiner Kenntnis. Diese Entschließung ändert nichts an der Tatsache, daß nach wie vor frühere Wandervögel den Kern der Freideutschen Jugend bilden, sowie daß das Streben nach der Schaffung einer Brücke zwischen Schul- und Hochschulwandervögeln lebendig bleibt. Vielleicht bedarf diese Frage noch gründlicher Klärung. Der Zweck meines Aufsatzes ist erreicht, wenn in pädagogischen Kreisen Interesse geweckt wird für diese Frage, sowie für die verstärkten Erziehungsaufgaben, die der höheren Schule aus der Jugendbewegung erwachsen.

[1]) Deutsche Siedlungsheime. Ein Mahnruf an die Studentenschaft; Bericht des Siedlerbundes, Werbeschriften der Comenius-Gesellschaft. Charlottenburg, Berliner Str. 22.

EINE REFORM DES GESCHICHTSUNTERRICHTES DURCH BENUTZUNG VON QUELLENBÜCHERN?

Von August Grünewald

In seinem Aufsatz 'Quellenbücher im Geschichtsunterricht, ein Weg zur staatsbürgerlichen Erziehung' hat Hugo Humbert in diesen Jahrbüchern (1914 S. 72 ff.) den Inhalt der bisher erschienenen, von Gustav Lambeck u. a. herausgegebenen Hefte der 'Quellensammlung für den geschichtlichen Unterricht an höheren Schulen' besprochen und daran Vorschläge geknüpft für eine Reform des geschichtlichen Unterrichtes, die im Interesse einer ungestörten organischen Entwicklung desselben nicht ohne Kritik hingenommen werden können.

Wie soll man sich die Erfüllung seiner Forderungen denken? Seiner Ansicht nach 'bahnt sich auf den höheren Schulen eine bedeutsame Reform des Geschichtsunterrichtes 'an, die der Erziehung zum Staatsbürger zugute kommen wird. Das Ziel dieses Unterrichtes 'wird mehr und mehr statt der Vermittlung von Kenntnissen bewußt deren Verwertung 'zu praktischer Mitarbeit im Staatsleben. (!) — Ohne eine Änderung der im Unterricht 'benutzten Lehrmittel ist diese Reform nicht durchführbar . . . So sind die Lehrmittel 'der Oberstufe, wo eine wissenschaftliche Behandlung möglich ist, so auszugestalten, 'daß sie den Schüler mehr durch den Inhalt fesseln; sie müssen ihm Probleme stellen. 'Das Lehrbuch mag sich hier eher knapp und nüchtern auf die wichtigsten Tatsachen 'beschränken; daneben aber sind dem Schüler, wie auf allen Gebieten des höheren Unter-'richtswesens, Lehrmittel in die Hand zu geben, die ihm eigenes Forschen und die Bil-'dung eines selbständigen Urteils gestatten. Erst wenn das durchgeführt ist, wird der 'Geschichtsunterricht die vornehmlich ihm zukommende Aufgabe der staatsbürgerlichen 'Erziehung erfüllen können' (S. 72 f.). — 'Am Einzelbeispiel ist demnach durch sorg-'fältige Analyse, durch Aufdeckung der treibenden und hemmenden Kräfte nachzuweisen, 'wie die Entwicklung vor sich geht, wie ein Gebilde entsteht und vergeht. Es ergibt 'sich damit von selbst, daß das Ziel der sogenannten Universalität aufzugeben ist' (S. 75).

Allerdings schränkt gegen Ende seines Aufsatzes Humbert seine früheren Behauptungen wesentlich ein, aber nur deshalb, weil er hier nicht selbst spricht, sondern anführt, was die Herausgeber selbst ihren Heften auf der zweiten Seite des Umschlags zur Empfehlung mitgeben: 'Sie werden dem reiferen Schüler ein selbständiges Er-'arbeiten geschichtlicher Erkenntnis ermöglichen und sich besonders als Unterlage für 'freie wissenschaftliche Arbeiten und Vorträge nützlich erweisen' (S. 77 f.). Dabei führt er aber die beiden diesen Worten der genannten Empfehlung vorausgehenden Absätze nicht mit an, die folgendermaßen lauten: 'Die Hefte der ersten Reihe (I) sollen es er-'möglichen, im Unterricht die wichtigsten Ereignisse durch Quellen zu beleuchten und so 'die Hauptmomente aus dem geschichtlichen Unterrichtspensum zu bestimmterer An-'schauung zu erheben. — Die Hefte der zweiten Reihe (II) enthalten für einzelne ge-'schichtliche Erscheinungen ein ausgiebiges Quellenmaterial, das einem tieferen Erfassen 'ihrer historischen Zusammenhänge, der Eigenart ihres Verlaufes und ihrer Bedeutung 'für die Folgezeit dient.' — Die Herausgeber selbst denken sich also die Hefte der ersten Reihe vorzugsweise unter Leitung des Lehrers im Unterricht verwendet, während

Humbert auch sie selbständig durch den Schüler benutzt sehen will. Denn er stellt sie (S. 74) dem von ihm abgewiesenen 'Quellenlesebuch' gegenüber, das 'den Gesamtverlauf der Geschichte erläutert' und naturgemäß nur für den Schüler bestimmt sein kann. Außerdem äußert er sich etwas weiter unten (S. 75): 'Wertvoller noch als diese erste wird sich in der Hand des Schülers die zweite Reihe Hefte erweisen', wo also Humbert keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen der Benutzung der Reihen macht, wenn er auch in der Hand der Schüler die erste als weniger wertvoll ansieht als die zweite.

Dem gegenüber ist festzustellen:

Der Durchschnittschüler, an den Humbert bei den zuerst angeführten Äußerungen nur denken kann, da er doch von einer Reform des gesamten, also des Klassenunterrichtes, spricht, ist zu den Leistungen nicht fähig, die ihm hier zugemutet werden. Wenn junge Studenten, die auf Grund eines gewissen tieferen Verständnisses oder wenigstens ihrer Neigung sich dem Studium der Geschichte widmen, auch solche in mittleren und höheren Semestern, wie sie doch meist in den historischen Seminaren der Universität sitzen, zum wirklichen Verständnis von historischen Urkunden aller Art und der 'Bildung eines selbständigen Urteils' der kräftigen Hilfe eines Dozenten bedürfen, so kann man doch solches erst recht nicht von einem Schüler, dem bei der Hausarbeit diese Anleitung fehlt, auch auf Grund einer für ihn besonders zurechtgemachten und zusammengestellten Auswahl von Quellen verlangen. Zu Hause kann er das also nicht leisten. Aber in der Klasse? Man könnte sich denken, daß der Lehrer dort Urkunden dieser Art vornimmt und in knappster Form vortragsweise dem Schüler das bietet, was etwa über die Form der Überlieferung, was zum Verständnis des Inhaltes und schließlich zu ihrer Verwertung für unsere Kenntnis zu sagen ist, so daß tatsächlich der Schüler sich ein einigermaßen 'selbständiges Urteil' bilden kann. Auch wenn man außerdem annimmt, daß der Geschichtsunterricht durchweg von Lehrern mit hervorragender Lehrgabe erteilt und von meist eifrigen Schülern empfangen würde, so wird man doch auch unter den günstigsten Umständen einen solchen Versuch des Zeitmangels wegen nur einige wenige Male im Jahre für möglich halten. Wer möchte aber wohl die Zeit finden, unter allen Verhältnissen, mit jedem Jahrgang und vor allem so regelmäßig, daß von einer Reform des Unterrichtes gesprochen werden könnte und die Einführung völlig neuartiger Lehrbücher nötig wäre, nach dieser neuen Methode zu unterrichten? Es fehlt also dem Durchschnittschüler an geistiger Kraft, dem Lehrer aber unter gewöhnlichen Verhältnissen an Zeit zur Durchführung der von Humbert aufgestellten Forderungen.

Wenn aber das Ziel nun wirklich erreicht würde, wenn wirklich die ganze Klasse wenigstens in einer Reihe von Fällen zu 'eignem Forschen und zur Bildung eines selbständigen Urteiles' durch ihren privaten Fleiß oder die Tätigkeit des Lehrers oder auch durch die von beiden Seiten in Schule und Haus aufgewendeten Bemühungen veranlaßt werden könnte, würde dieses Ergebnis nicht auch große Gefahren mit sich bringen?

Es würde eine derartige Behandlung des Stoffes in den Schülern nur zu leicht die Meinung wachrufen, man könne tatsächlich mit den Kenntnissen und der geistigen Veranlagung eines Schülers, also im Alter von 16—19 Jahren (O II—I), wenn auch selbst mit Hilfe eines Lehrers, bereits Arbeiten leisten, wie sie unsere Universitätslehrer in der Vollkraft eines Mannes mit Hilfe einer langjährigen Erfahrung, vielfach sogar ohne das Ergebnis einer Herstellung der Einigkeit unter den Gelehrten, vollbringen. Es würden also tatsächlich bei der Mehrzahl der Schüler ein geistiger Hochmut und eine Halbbildung geschaffen werden, deren Folgen für die weitere innere Entwicklung der jungen Leute verhängnisvoll wirken müßten. — Eine zweite Gefahr wäre

die, daß die für die Aneignung rein sachlicher geschichtlicher Kenntnisse verfügbare Zeit trotz unseres auch jetzt schon vorhandenen Zeitmangels noch mehr eingeschränkt würde, daß also die Grundlage, auf der diese Arbeiten ausgeführt werden könnten, in ebendemselben Maße verringert und geschwächt würde, in dem ihr größere Lasten aufgebürdet und stärkere Leistungen abgefordert würden. Man würde also immer eifriger den Ast absägen, auf dem man sitzt. Denn daß Kenntnis der tatsächlichen geschichtlichen Vorgänge und Verhältnisse die unerläßliche Vorbedingung solcher eigenen Forschungen ist, wird doch wohl niemand bestreiten wollen.

Wenn wir von dem, was Humbert selbst sagt, zu dem übergehen, was er zitiert, so ist unzweifelhaft noch die Möglichkeit vorhanden, daß die Hefte 'dem reiferen 'Schüler ein selbständiges Erarbeiten geschichtlicher Erkenntnis ermöglichen und sich 'besonders als Unterlage für freie wissenschaftliche Arbeiten und Vorträge nützlich er-'weisen.' Der Satz Humberts, diese Hefte sollten dem Schüler 'eignes Forschen und die Bildung eines selbständigen Urteils gestatten', schließt in viel höherem Maße geistige schöpferische Tätigkeit, die doch gerade von einem Schüler nicht verlangt werden darf, in sich, als es die Worte der Herausgeber tun. Wenn man wollte, könnte man sogar noch fragen, ob die Herausgeber bei den Worten 'wissenschaftliche Arbeiten und Vorträge' nicht viel mehr an den Lehrer als an den Schüler gedacht haben. Auf alle Fälle ist Humbert nicht berechtigt, mit diesen Worten seine Reformpläne zu begründen. Denn diese Arbeiten, von denen Lambeck und seine Mitarbeiter sprechen, stehen unter Sonderbedingungen: einmal der außergewöhnlichen Reife der Schüler und dann der Freiheit der Arbeiten und Vorträge. An diese Ausnahmeverhältnisse denkt aber Humbert nicht; er redet nur von einer Reform des Klassenunterrichtes, an dem alle Schüler gleichmäßig teilnehmen. Daß aber der Lehrer sich in der Klasse mit den reiferen Schülern besonders beschäftigt, wäre gegenüber seiner Pflicht, namentlich den schwächeren zu helfen, nicht zu verantworten. Damit bliebe nur noch übrig, daß außerhalb des Klassenunterrichtes oder nur in sehr lockerem Zusammenhang mit ihm reifere Schüler zu freien Arbeiten veranlaßt werden. Wissenschaftlich möchte ich auch sie nicht nennen; Vorträge aber würden doch wieder die der gesamten Klasse zu widmende Zeit einschränken. Auch pflegen die Schüler Vorträgen ihrer Kameraden, da sie nicht erwarten von dem Gehörten Rechenschaft geben zu müssen, wenig Aufmerksamkeit zu schenken. Das ist übrigens auch ein Grund, weswegen ich nur ungern zwangsweise Schülern bei den im deutschen Unterricht für U II—I vorgeschriebenen Vorträgen innerhalb des von den Lehrplänen freigegebenen Bewegungsgebietes geschichtliche Themen zudiktiere. Denn der Vortragende selbst soll doch wenigstens einen Nutzen haben von der von ihm geleisteten Arbeit (natürlich abgesehen von der formalen Seite); dieser aber wird um so größer sein, mit je größerer Liebe er an sein Thema herangeht, je mehr es seinen Neigungen und seiner Begabung liegt, je weniger es ihm also aufgezwungen ist. Etwas Zwang läßt sich allerdings nicht immer vermeiden. Im Gegensatz zu den Hoffnungen, die Humbert an die Benutzung solcher Quellenbücher knüpft, scheinen also die Erwartungen, welche die Herausgeber von ihrer Verwendbarkeit hegen, zwar bescheidener, aber doch auch aussichtsreicher zu sein.

Dies gilt besonders dann, wenn man nicht so sehr an eine Verwendung durch den Schüler als an eine Benutzung durch den Lehrer denkt. Selbst der gelehrteste Historiker kann auf der Universität nicht dazu gekommen sein, auch nur sämtlichen wichtigeren Perioden der in der Schule zu behandelnden Geschichte ein gründliches Quellenstudium zu widmen. Wer aber im Schuldienste steht, kann nur, wenn ihn die Verhältnisse begünstigen, wenn etwa am Ort eine größere Bibliothek vorhanden ist, sich in

stärkerem Maße durch eigene Erforschung von Quellen weiterbilden und so seinen Unterricht 'mehr wissenschaftlich'[1]) gestalten. Solche Quellenbücher stellen dem Lehrer häufig schwer erreichbare Stoffe bequem und wohlfeil bereit. Er wird durch ihre Verwendung sein eigenes Verständnis heben und sich vielfach eine klarere Vorstellung 'davon, wie es war', bilden können. Das wird für seinen Unterricht nur nützlich sein. In gewissen Fällen, am Ende der Besprechung wichtiger, auch kulturell bedeutsamer Epochen, etwa des Dreißigjährigen Krieges, wird er wohl auch einige Minuten des Unterrichtes auf direktes Vorlesen solchen Quellenstoffes verwenden dürfen und dadurch den Schülern allgemeine Darstellungen kulturgeschichtlicher Art vermittelst der Anführung von Zahlen oder der Mitteilung kurzer zeitgenössischer Berichte[2]) anschaulich machen.

Es können diese Quellenbücher also sehr wohl segensreich wirken, ja sie werden auch der staatsbürgerlichen Erziehung dienen können, wobei allerdings nicht verhehlt werden darf, daß dafür namentlich die Perioden der Geschichte in Betracht kommen, die entweder auf unser heutiges politisches Leben einen direkt fühlbaren Einfluß noch ausüben, oder von denen aus sich wenigstens eine Parallele ziehen läßt zu unseren heutigen Verhältnissen. Aber unter gewöhnlichen Umständen soll nicht der Schüler nötig haben, auf eigene Faust, geleitet nur von seinem Verstand und ausgerüstet nur mit seinen Kenntnissen, diesen neuen Weg zu beschreiten, sondern der Lehrer soll hingehen und die Blumen und Früchte, die er sich bei der Vorbereitung auf seinen Unterricht vom Saume dieses Weges holt, dem Schüler darbieten. Doch kann er auch einmal den Schüler selbst dorthin führen und ihm die Fluren zeigen, auf denen er das ihm Dargebotene gepflückt hat.

[1]) Vgl. z. B. Matthias, Praktische Pädagogik 1908[3] S. 50.

[2]) Vgl. gerade beim genannten Kriege Lambeck II 46 S. 20 f. bezw. 6 ff.

ZUR KLARSTELLUNG

Ich fordere für die Oberstufe keineswegs 'völlig neuartige Lehrbücher', sondern als weitere Lehrmittel Quellenbücher, deren Heranziehung eine zum Teil veränderte Arbeitsweise, also eine Reform des Unterrichts bedeutet. Die von Grünewald vermißten Absätze betr. Zweckbestimmung der Reihen I und II finden sich auf S. 73 und 75. Durch ihren Abdruck bringe ich zum Ausdruck, daß ich in Übereinstimmung mit den Herausgebern einen 'grundsätzlichen Unterschied' mache in der Benutzung der beiden Reihen, deren erste auch ich 'vorzugsweise unter Leitung des Lehrers im Unterricht verwendet' wissen möchte und nicht 'selbständig durch den Schüler'; das schließt aber meines Erachtens nicht aus, daß auch Schülern vielleicht durch je einige Exemplare der Schulbücherei Einblick in einzelne dieser Hefte gewährt wird. Auf Grund der Hefte der II. Reihe sind normal begabte Schüler — andere gehören nicht in die Oberstufe — wohl imstande, irgendein Thema zu mündlichem oder schriftlichem Bericht zu bearbeiten; dabei ergibt sich von selbst der Zwang 'zu eignem Forschen und zur Bildung eines selbständigen (wenn auch vielleicht nicht endgültigen) Urteils', also 'zu wissenschaftlicher Arbeit'. Gerade von Lambecks Sammlung erhofft auch Kerschensteiner (Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Teubner, 3. Aufl. 1914 S. 74 ff.) die von mir erwartete lebendige Nutzbarmachung der vermittelten Kenntnisse zu praktischer Mitarbeit im Staatsleben. Hierfür können sehr wohl im Laufe eines langen Menschenlebens alle Perioden der Geschichte in Betracht kommen. Humbert.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Paul Wendland, Die griechische Literatur und die Schullektüre, Sonderabdruck aus dem 'Humanistischen Gymnasium'. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung 1913. 23 S.

Mit seinem Marburger Vortrag (29. September 1913) setzt Wendland in dankenswerter Weise das Werk Leos fort, des leider zu früh der Wissenschaft Entrissenen, der auf der Versammlung des Gymnasialvereins in Göttingen (1910) die lateinische Literatur durchmusterte, um Vorschläge für die Auswahl der Schullektüre zu machen.[1]) Es ist Wendland natürlich bewußt, daß die Aufgabe eine sehr verschiedene ist. Auf dem Gebiet der römischen Literatur kommt das Urteil des nach absoluten und relativen Werten bestimmenden Literarhistorikers in Konflikt mit der hergebrachten Praxis der Lehrpläne und des Schulbetriebes: über Cornelius Nepos, Cäsar, Sallust gehen die Meinungen auseinander. Bei der griechischen Literatur hat der Literarhistoriker von seinem Standpunkt an der Schriftstellerauswahl, wie sie in der Schule üblich ist, im ganzen nichts zu ändern. Xenophons Anabasis, Homer, Platon, Thukydides, Äschylos, Sophokles, Euripides bleiben an ihrer Stelle.

Dasjenige Gebiet, auf dem die Schulpraxis schwankt, ist auch das, wo Wendlands Kritik einsetzt: es ist der Lesestoff der Obersekunda. Was soll da an Prosa gelesen werden? Daß Herodot ein Semester gebührt, ist klar; also bleibt die Aufgabe zu lösen, was an attischer Prosa in einem Semester — am besten wohl dem kurzen Sommersemester — zu lesen ist. Wendland lehnt Xenophons Hellenika, Memorabilien, auch Kyrupädie ab, ebenso Lysias gegen Eratosthenes, empfiehlt dagegen Plutarch und Aristoteles' Staat der Athener, hält sich also im ganzen im Rahmen dessen, was auch die Schulpraxis befolgt, der ja z. B. in Bruhns griechischem Lesebuch für O II eine treffliche Stoffauswahl geboten ist.[1]) Stark ist der Einfluß von Wilamowitz' Lesebuch zu spüren, wie auch Wilamowitzens Bevorzugung des Euripides. In summa aber findet Wendland an dem herrschenden Zustand nicht viel zu tadeln; und das beweist nicht nur für die griechische Literatur, sondern für den gesunden Geist, der auf den Schulen bei der Auswahl der Lektüre herrscht. So hat Wendland einen besonderen Wert darauf gelegt, Fingerzeige zu geben, wie die Wissenschaft für die Ausnutzung des Lesestoffes nützliche Anregung bietet. Das durchzieht den ganzen, mit großem Beifall in Marburg aufgenommenen Vortrag, und wird auch gute Wirkung tun, insbesondere indem es den Kleinmut derer stärkt, die ängstliche Scheu vor dem Berühren wissenschaftlicher Probleme auf der Schule empfinden. Die gehören dahin, denn erst an dem Verhalten der Schüler gegenüber wissenschaftlichen Problemen läßt sich die Reife feststellen.

Jedem Lehrer, der vor der Aufgabe steht, den Lektüreplan für das Griechische auf der Oberstufe festzustellen, bietet die Wendlandsche Rede eine vorzügliche Hilfe, und das 'Humanistische Gymnasium' ist zu beglückwünschen, daß es den trefflichen Aufsatz veröffentlicht hat. Neben Leos Vortrag wird er für Jahre hinaus eine solide Richtschnur bieten.

Cornelius Hölk.

[1]) Abgedruckt im Human. Gymn. 1910 S. 166—176.

[1]) Griechisches Lesebuch für Obersekunda. Ausgewählte Stücke attischer und späterer Prosa. Herausgeg. von Ewald Bruhn. 2. Aufl. 1909. In diesen Jahrbüchern besprochen von Ernst Samter, 1913 XXXII 172.

EINE SCHÜLERERKLÄRUNG ZU CÄSAR

Als wir in diesem Schuljahr die Gallier- und Germanenkapitel des sechsten Buchs Cäsar in Obertertia lasen, kamen natürlich

auch die Kapitel 25—28 über den hercynischen Wald und seine Tierwelt zur Sprache. Ich sage 'natürlich', weil ich der Ansicht bin, daß für unsere Tertianer schon um des stofflichen Interesses willen der Verfasser jenes Abschnittes 'Cäsar' bleiben muß, er sei auch, wer er sei — auch im Homer fallen ja wissenschaftliche und pädagogische Athetesen nicht immer in eins. Während wir in der Frage der *alces* nicht zur Entscheidung gelangten, ob hier falsche Schlüsse aus richtigen Angaben eines Gewährsmannes vorlägen oder Jägerlatein, kam bei der Beschreibung des *bos cervi figura* einer meiner Schüler auf eine Erklärung, die ich nicht ohne weiteres von der Hand weisen möchte und die ich in keiner der mir zugänglichen Erläuterungsschriften so oder ähnlich gefunden habe. Wie nämlich das Tier zu dem *unum cornu* kommt, darüber schweigen sie sich entweder ganz aus oder geben Vermutungen, die man nur im ersten Augenblick für gelungen halten kann. Wir waren nach Erörterung einiger davon eben dabei, mit einem *adhuc sub iudice lis est* den Punkt zu verlassen, als einer fragte, ob es nicht denkbar sei, daß sich Cäsar zur Verdeutlichung der mündlichen Beschreibung eines ihm völlig unbekannten Tiers von seinem Gewährsmann eine Faustzeichnung habe entwerfen lassen, die es in der Profilansicht und darum mit nur einem Horn gezeigt habe. Ich war erstaunt zu finden, als ich zu Hause der Anregung etwas nachging, daß auf den prähistorischen Zeichnungen, die der Junge nicht kennen konnte, tatsächlich mehrfach das Renntier im Profil mit scheinbar nur einem Horn *a media fronte inter aures* bei sonst erstaunlich sichrer Wiedergabe dargestellt ist. Ich nenne nur zwei leicht zugängliche Beispiele: das äsende Renntier von Thaingen (Luckenbach, Kunst und Geschichte II^2 Taf. 1 Steinzeit; Springer-Michaelis, Handbuch der Kunstgeschichte I^8 3 Fig. 7) und das umblickende Tier der Darstellung aus der Caverne de Lortet (Fig. 8 bei Springer-Michaelis I^8; weiteres: Mannus I 41 ff.). Irgendwelche zwingende Kraft wohnt dieser Auffassung von der Entstehung eines Beschreibungsfehlers bei Cäsar ja nicht inne, aber ich kann nicht finden, daß sie unwahrscheinlicher sei als die sonst geläufige, und teile sie darum hier mit.

Adam Abt.

Handbuch für den Geschichtsunterricht. 1. Band, in Verbindung mit Th. Lenschau und P. Pape herausgegeben von P. Groebe. Leipzig, Quelle & Meyer 1913. IX, 311 S.

Zwischen einem Lehrbuch der Geschichte und dem, was tatsächlich im Geschichtsunterricht zu bieten ist, klafft ein großer Abstand. Jenes enthält nur gerade das, was vom Gedächtnis der Schüler als Höchstmaß gefordert werden kann; es ist eine Zusammenstellung der wichtigsten Tatsachen, die dem geschichtlichen Wissen unerläßlich sind. Damit hängt es zusammen, daß die Lehrbücher meist mehr andeuten als zusammenhängend schildern, da sie lediglich dem Gedächtnis nachhelfen wollen. Man ist ja allerdings mehr und mehr dazu übergegangen, die Darstellung der Lehrbücher flüssig und lesbar zu gestalten, auch da, wo in Einzelheiten nicht eingegangen werden kann, und es ist sicher nicht zu bestreiten, daß so gehaltene Lehrbücher nach Erledigung des Pensums von den Schülern jedenfalls lieber aufbewahrt und von Zeit zu Zeit auch wieder gelesen werden als solche, die nur Stichworte und knappen Zusammenhang bieten. Aber mag das Lehrbuch auch noch so vorzüglich sein, die Seele des Unterrichts ist doch das, was der Lehrer vorträgt, seine Erläuterungen und weiteren Ausführungen, wodurch das im Lehrbuch Berührte erst in innigste logische Verbindung und damit dem Verständnis nahegebracht wird. In den mittleren Klassen wird man da ja nicht allzuweit gehen können. Umsomehr aber ist dies auf der Oberstufe ins Auge zu fassen, weil hier doch schon eigene Denktätigkeit der Schüler vorhanden ist, die den Dingen auf den Grund zu gehen sucht; da muß der Lehrer nicht nur gerüstet sein, die Lücken zwischen den Einzeltatsachen durch anregenden Vortrag auszufüllen, der das Werden und Geschehen derselben veranschaulicht, sondern er muß auch darauf gefaßt sein, auf alle an ihn etwa gerichteten Fragen eine klare Antwort geben zu können. Schülerfragen können sonst sehr verfänglich werden. Das alles fällt unter

die Vorbereitung des Lehrers. Da muß er sich über die verschiedenartigsten Sachen Rechenschaft geben. Den Quellen muß er Aufmerksamkeit zuwenden, zumal weil man mehr und mehr auf quellenmäßigen Unterricht hinarbeitet, der die zeitgenössischen Berichte zu Worte kommen lassen will; er muß Einzelheiten, die im Lehrbuch nicht stehen und zum Verständnis nötig sind, auffrischen; er muß sich mit den vielen Streitfragen, die bei wissenschaftlicher Behandlung geschichtlicher Gegenstände nicht zu umgehen sind, abfinden und zu dem Zwecke die neuere Literatur wenigstens der Hauptsache nach verfolgen. Und aus diesem Wirrsal von Geistesarbeit, die manche mühselige Stunde schafft, muß geschöpft werden beim Vortrag und der Beantwortung gestellter Fragen. Anfänger im Unterricht haben dabei oft einen schweren Stand, indem sie sich alles mühselig zusammensuchen müssen. Da will denn das Groebesche Handbuch helfend eintreten. Es macht aufmerksam auf Schwierigkeiten, es berührt die strittigen Fragen, es bietet das wissenschaftliche Material, es deutet an, in welcher Hinsicht die Vertiefung zu erfolgen hat. Vor allem aber ist auf die Angabe der Quellen und auf die Literatur ein großer Wert gelegt. Die Vorbereitung des Lehrers ist damit nicht überflüssig gemacht, denn das Handbuch erfüllt seinen Zweck nur, wenn es studiert und durchgearbeitet wird. Die Erleichterung besteht lediglich darin, daß hier in einem einzigen Werke alles das beisammen ist, was sich sonst zerstreut findet, und das zeitraubende Suchen erspart wird. Daß das Buch aus der Praxis heraus geschrieben ist, sieht jeder auf den ersten Blick. Um so größere Dienste leistet es aber auch für die Praxis, und nicht nur Anfänger werden davon Nutzen haben, sondern auch geübte Lehrkräfte werden immer noch reiche Anregung darin finden sowohl für Unterricht wie für Privatstudium. Wichtig ist, daß das Buch auch Andeutungen über unterrichtliche Behandlung, geeignete Lektüre, Anschauungsmittel usw. gibt, die jedem Lehrer willkommen sein werden.

Erschienen ist bis jetzt der erste Band, der Vorgeschichte, Geschichte des Orients, Griechische und Römische Geschichte umfaßt. Der Anordnung des Stoffes nach schließt er sich eng an das Lehrbuch für höhere Lehranstalten von Koch an, dessen Benutzung vorausgesetzt ist. Doch kann auch jedes andere Lehrbuch zugrunde gelegt werden. Nach den die einzelnen Paragraphen kennzeichnenden Überschriften und den Stichwörtern findet man sich ja leicht zurecht. Daß die Ergebnisse der prähistorischen Forschung verwertet sind, ist nur zu billigen, da die Schüler notwendigerweise doch auch von den verschiedenen Kulturperioden der Urzeit, von der Entstehung der Sprache, Religion, Kunst und Wissenschaft, den sozialen und politischen Anfängen, der Entwicklung von Völkern u. a. eine Ahnung haben müssen; das gehört heute zur allgemeinen Bildung. Die neuesten Forschungen sind hier berücksichtigt. Die Geschichte des Orients, die in Lehrbüchern meist als etwas Nebensächliches erscheint, wird ziemlich ausführlich und zusammenhängend behandelt. Einesteils hat auch hier die Forschung höchst bemerkenswerte Resultate gezeitigt, die der herkömmlichen Ansicht oft schnurstracks zuwider sind, und andrerseits gehen hochbedeutsame Verbindungsfäden hinüber und herüber zwischen Orient und Abendland. Der Lehrer findet eine Menge Stoff vor; leider wird er sich sehr vorsehen müssen, daß er auf dieses interessante Gebiet nicht zu viel Zeit verwende. Die Darstellung könnte aber für den Lesestoff in Betracht kommen. Bei der den Hauptteil des Buches ausmachenden griechischen und römischen Geschichte ist eine Fülle Erläuterungen, Hinweise und Einzelheiten zusammengebracht, so daß schwerlich eine der wissenschaftlichen Fragen unberücksichtigt geblieben ist. Auch hier ist auf die Ergebnisse der Forschung über die ältesten Zeiten ein Hauptgewicht gelegt. Da beginnt sich ja jetzt manches zu klären (vgl. z. B. die vorhellenische kretische und mykenische Kulturperiode, die Anfänge des römischen Staates usw.), und es wäre unrecht, wenn man immer wieder nur die alten ausgefahrenen Gleise zur Benutzung empfehlen wollte. Was die Literaturangaben betrifft, so haben wir kaum ein wichtiges neueres Werk vermißt. Das Kulturgeschichtliche, dem man nicht genug Wert beimessen kann, ist

ebenfalls ausreichend berücksichtigt. Einen Wunsch wird wohl mancher Benutzer des Handbuchs laut werden lassen, nämlich daß sich der Reihe der attischen Archonten auch die Reihe der römischen Konsuln als Gegenstück beigesellen möge. Im ganzen können wir uns über das Buch nur mit Anerkennung aussprechen. Hier ist nicht nur ein ausgezeichnetes Hilfsmittel für den Unterrichtsvortrag geboten, sondern auch ein Werk, das ruhig beim Universitätsstudium Verwendung finden kann. Möge der zweite Band nicht zu lange auf sich warten lassen. Emil Herr.

Englisches Schulwörterbuch, Ein Normalwörterbuch für höhere Lehranstalten von Dr. J. Ziegler und H. Seiz. Marburg, Elwert 1911. 4.80 Mk. X, 682 S.

Zu den älteren Wörterbüchern des Englischen hat sich vor einiger Zeit ein neues gesellt, welches dem Umfange nach zwischen der Taschen- und der Schulausgabe der Langenscheidtschen Wörterbücher steht.

Wie schon der Titel andeutet ('Normalwörterbuch'), soll es nicht ein Nachschlagewerk sein, welches Vollständigkeit anstrebt, sondern ein Werk, welches in der Wortauswahl vor allem die Bedürfnisse der Schule berücksichtigt. Den Grundstock des Wortschatzes der modernen Umgangs- und Literatursprache soll es enthalten, wie die Verfasser sagen. Ich glaube, daß dies so ziemlich stimmt. Wenigstens sind mir bei gelegentlichen Stichproben keine unangenehmen Lücken aufgefallen, und auch diejenigen Schüler, welche dies Wörterbuch benutzten bei der Vorbereitung auf Schriftsteller, die nicht für den Schulgebrauch hergerichtet waren, haben dort gefunden, was sie suchten. Wenn z. B. *heuchman* oder *fetching* in der Bedeutung 'reizend' fehlt, so ist das kein Unglück.

Ausdrücklich bemerkt sei, daß dies Buch nun aber nicht in dem Maße ein Schulwörterbuch ist, daß es den Besitzer später, wenn er es etwa beim Lesen einer Zeitung benutzt, im Stiche läßt. Auch für solche Zwecke dürfte es bei nicht unbilligen Ansprüchen genügen.

Wo eine größere Anzahl von Einzelbedeutungen sich findet, haben die Verfasser sich bemüht, 'diese in einer vom Sinnlichen zum Geistigen führenden Entwickelungsreihe anzuordnen'. Bei *inarticulate* beispielsweise finden wir: 'ungegliedert: *body*; undeutlich (*indistinct*): *sounds*; sprachlos: *she was i. with rage.*'

Hier konnten sich die Verfasser natürlich auf Vorläufer stützen, in erster Linie auf das Oxford Dictionary, welches auch für sie eine unendlich wertvolle Fundgrube gewesen ist; aber auch auf Schroer. Mir scheint jedoch, als ob das Verfahren von Ziegler und Seiz noch geeigneter ist, die Entwicklung klarzustellen. Man vergleiche den betr. Artikel bei Schroer: '*inarticulate*, ungegliedert, undeutlich, undeutlich ausgesprochen; unausgesprochen, unartikuliert, unfähig zu artikulieren bez. zu sprechen, sprachlos.'

Man wird bemerken, wie durch die hinzugefügten Beispiele, die bei Schroer nur selten sind, (das soll kein Vorwurf sein!), die Sache verdeutlicht wird, wie durch sie die Fülle der Bedeutungen gegliedert ist, so daß Schüler, denen die Augen für den Begriff Bedeutungswandel geöffnet sind, hier reiche Anregung finden.

'Ganz neu ist für die Schule die systematische Berücksichtigung der Synonyma', schreiben die Verfasser. Der Ton ist hier wohl auf 'systematisch' zu legen. Denn berücksichtigt sind die Synonyma z. B. sogar in dem Langenscheidtschen Taschenwörterbuch, wenn auch natürlich in geringerem Umfange. Ein Beispiel möge das erläutern: Bei Ziegler und Seiz finden wir unter *nice* als synonyme Begriffe verzeichnet: *pleasant, pretty, delicious, fastidious, particular, delicate, scrupulous*; in dem Taschenwörterbuche: *fastidious, difficult, scrupulous.* In beiden Fällen also eine Auswahl; denn A. K. Gray gibt beispielsweise in einer kleinen Synonymik 35 verschiedene Bedeutungen an.

Bei der Gelegenheit möchte ich bemerken, daß ich den Verfassern nicht beipflichten kann, wenn sie die Taschenwörterbücher schlechtweg als 'pädagogisch wertlos' bezeichnen (IV. 15). Bei mehr als einem Schüler habe ich verfolgen können, wie er, auch in den oberen Klassen, schwierigere Schriftsteller mit Hilfe des Langenscheidtschen Taschenwörterbuches ganz gut bewältigte. Ein Mittel, welches das ermög-

licht, kann wohl kaum 'pädagogisch wertlos' sein.

Recht glücklich scheint mir die Behandlung der Etymologie zu sein. Einerseits werden englische Wörter mit anderen desselben Stammes geschickt in Verbindung gesetzt; andererseits werden aber auch deutsche, französische, lateinische und griechische Wörter herangezogen, wenn, wie die Verfasser sagen, die Erklärung ohne weiteres zu verstehen ist. Daß die Verfasser sich bemüht haben, diesen Grundsatz geschickt durchzuführen, davon zeugt fast jede Seite. Es scheint mir, als ob ihnen gerade hier das treffliche *Concise Oxford Dictionary* zustatten gekommen ist, besonders für die letzten Buchstaben.

Daß die etymologischen Angaben hier in erster Linie praktische Zwecke verfolgen und für Schüler bestimmt sind, muß man bei der Beurteilung der Fassung dieser Angaben im Auge behalten, besonders bei den Lehnwörtern, wo einfach das betreffende deutsche (usw.) Wort angegeben ist, ohne daß das Lehnsverhältnis berührt wird; z. B. S. 148: *dog* [Dogge]. Auch, daß bei *easel* (157) einfach auf das deutsche Wort Esel verwiesen ist, wird man in Ansehung des Zweckes des Buches billigen.

In einzelnen Fällen wird mancher der Ansicht sein, daß die Angabe der betreffenden Etymologie dreist hätte fehlen können. So S. 411 bei *punch* (das vierte der Wörter) die Bemerkung: 'indisch *panch* fünf.' Damit kann der Schüler nichts anfangen. Wenn die genauere Erklärung fortbleibt, für die natürlich in einem solchen Buche kein Platz ist, kann auch die unverständliche 'Erklärung' fehlen.

Bei der Darstellung der Aussprache haben die Verfasser glücklicherweise nicht versucht, eine neue Lautschrift zu schaffen. Sie bedienen sich der Zeichen der *Association phonétique*. Nachdem der Allgemeine Deutsche Neuphilologenverband ihre Einführung beschlossen hat, konnten die Verfasser nichts Besseres tun, als dies System zu wählen, zumal es gar nicht schwierig zu lesen ist. Schüler, die an die Umschrift gewöhnt waren, welche in den Dubislav-Boekschen Büchern gebraucht ist, lernten diese neue Form in ein, zwei Stunden ausreichend kennen, natürlich im Klassenunterrichte.

Bei der Gelegenheit möchte ich nicht unterlassen zu sagen, daß m.E. überhaupt eine gründliche Anleitung zum Gebrauche eines Lexikons in der Schule stattfinden muß, wenn die Schüler von einem solchen Werke wirklich den vollen Nutzen haben sollen. Die erste Anleitung erfolgt wohl auf der Stufe, wo die Lektüre anfängt. Aber auch später kann eine gelegentliche lexikalische Unterweisung noch recht fruchtbar sein.

Nach dem Gesagten wird man verstehen, wenn ich dem neuen Werke eine weite Verbreitung unter den Schülern wünsche, neben den bewährten älteren lexikalischen Hilfsmitteln, besonders Muret und Schroer.

Einem allgemeinen Gebrauche solcher Werke stehen vorläufig hauptsächlich die Sonderwörterbücher entgegen. Ihnen haben bisher die guten Lexika wenig Abbruch getan; und ich fürchte, auch das vorliegende Werk wird das nicht fertig bringen, solange die Herausgeber solcher Lexika nicht dazu übergehen, selbst ganz billige, schön gedruckte und gut gebundene Schulausgaben auf den Markt zu bringen, ohne Anmerkungen, ohne Sonderwörterbuch!

Das wäre eine werbende Anlage, die sich für sie sicher lohnen würde!

Besonders wichtig wäre es natürlich, solche 'Anfängertexte' zu liefern. Denn gerade in den ersten Jahren wird es sich entscheiden, ob ein Schüler sich an die Sonderwörterbücher gewöhnt, oder ob er zu dem großen Wörterbuche greift.

Nötig wäre es allerdings, daß gerade diese Bände dann Stoffe enthielten, die noch in keiner Sammlung mit Sonderwörterbüchern vorhanden sind. Leicht ist es freilich nicht, solche Texte zu finden, wenigstens nicht für den Anfangsunterricht. Späterhin kann man unter den Reformausgaben oder Originalwerken schon leichter etwas finden, was dieser Forderung entsprechen würde.

Demgegenüber werden natürlich die Verteidiger des Sonderwörterbuches geltend machen, daß die Präparation mit Hilfe eines größeren Lexikons viel zu zeitraubend ist; daß man in den oberen Klassen gar nicht dazu komme, so viel von einem Schriftsteller zu bewältigen, daß man behaupten

kann: der Schüler hat sich in diesen Schriftsteller wirklich eingelesen.

Diesen Einwurf kann ich nach meinen bisherigen Erfahrungen nicht einfach abweisen. Wenn man sich einmal vergewissert hat, wie lange ein Primaner braucht, um 1—2 Seiten Shakespeare mit Hilfe eines großen Lexikons leidlich vorzubereiten, wird man verstehen, daß unter den gegenwärtigen Verhältnissen, wo das Englische eins unter fünf Hauptfächern (und allerhand Nebenfächern!) ist, auch die Schüler zu einem Spezial-Glossar greifen, die bisher keine Gelegenheit hatten davon Gebrauch zu machen, eben um die Vorbereitungszeit zu verkürzen.

Nun ist neuerdings ein Mittel geschaffen, welches besser und praktischer ist als das Sonderwörterbuch, und dies Mittel möchte ich hier empfehlen auf die Gefahr hin, bei dem Herausgeber dieser Zeitschrift in den Verdacht zu kommen, den Teufel mit Beelzebub vertreiben zu wollen.

Ich meine die Goedelschen Präparationen. Wenn man sich entschließt, diese zu empfehlen, so wäre der Gang der Handlung etwa folgender:

Zu Beginn der Lektüre — in diesem Falle in O III. — Übersetzen eines Textes, zu dem es kein Spezial-Glossar gibt. Ausgiebige Unterweisung im Gebrauch eines großen Wörterbuches. Späterhin bescheidene Übungen in häuslichen Präparationen. In IIb wieder ein Schriftsteller ohne Spezial-Glossar und stärkere Betonung der häuslichen Präparationen. In der IIa würde man dann abermals einen Sonderwörterbuch-freien Prosaiker aussuchen, aber auch ein Buch (etwa einen Dichter), zu dem eine Präparation vorhanden ist. Dasselbe gilt während der letzten zwei Jahre für Racine, Molière und Shakespeare

Man kann die Schüler dann zu Hause ein größeres Stück mit Hilfe der — soweit ich sie kennen gelernt habe — guten Präparationen vorbereiten lassen, diese Stellen dann aber nicht gleich in der folgenden Stunde übersetzen, sondern erst dann, wenn ein größeres zusammenhängendes Stück erledigt ist. Die freibleibenden Stunden könnte man dann verwenden, um Fragen zu besprechen, zu deren Erörterung jetzt kaum Zeit vorhanden ist.

So benutzt dürften die Präparationen ein unbedenkliches, recht nützliches Hilfsmittel im Kampfe gegen die Sonderwörterbücher darstellen.

Übrigens erklärt der Herausgeber der genannten Präparationen ausdrücklich: 'Aber freilich, das eine bleibt bestehen: 'Der Schüler muß mit dem großen Wörter-'buch arbeiten lernen, damit er sich später 'selbst weiter helfen kann.' Deshalb will der Verlag auch Texte veröffentlichen, zu denen ein Sonderwörterbuch oder eine Präparation nicht erscheint.

Hoffentlich erfüllt der Verlag dies Versprechen bald. Das würde aber natürlich nicht hindern, daß auch ein Verlag wie Elwert oder Toussaint-Langenscheidt solche Arbeit in Angriff nehmen, zur Freude vieler Lehrer und auch in wohlverstandenem eigenem Interesse. Hermann Hartwig.

Handbuch des Naturwissenschaftlichen und Mathematischen Unterrichts, herausgegeben von J. Norrenberg. Methodik des chemischen Unterrichts von Karl Scheid. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig. Preis 10.— Mk., geb. 12.— Mk. XV, 448 S.

Seit den grundlegenden Arbeiten Arendts und Wilbrands über die Methodik des chemischen Unterrichts ist keine größere zusammenfassende Darstellung darüber erschienen, so daß man sich über die Fortschritte auf diesem Gebiete nur durch mühsames Zusammensuchen der zerstreuten Literatur unterrichten konnte. Schon aus diesem Grunde kann die umfassende Methodik des chemischen Unterrichts von Karl Scheid des größten Interesses aller Fachlehrer gewiß sein, umsomehr aber, als dem Verfasser durch seine zahlreichen Veröffentlichungen auf dem Gebiete der Schulchemie der Ruf eines tüchtigen Methodikers bereits vorausgeht.

Das Handbuch zerfällt, abgesehen von einer allgemeinen Einleitung über das Wesen und das Arbeitsgebiet der Chemie, in einen allgemeinen und einen besonderen Teil, von denen dieser im wesentlichen den aus den Lehrbüchern des Verfassers bekannten Lehrgang wiedergibt, während jener eine großzügige, von ungewöhnlicher Sachkenntnis zeugende und durch reiche eigene Erfahrung vervoll-

kommnete und abgerundete Zusammenfassung aller Fortschritte auf dem Gebiete der Methodik des chemischen Unterrichts seit Arendt enthält. Kaum eine Frage, die dem Lehrer der Chemie in seinem Unterricht begegnen könnte, ist ausgelassen. Was der Verf. zu den aktuellen Problemen des chemischen Unterrichtes sagt, das hat Hand und Fuß, das ist selbst erlebt und selbst erarbeitet, das gewährt einen erfreulichen Einblick in die unermüdliche Arbeit eines von großer Begeisterung für sein Fach erfüllten Lehrers. Die Aufgaben und Ziele des chemischen Unterrichtes will er stets der allseitigen Ausbildung der Schüler und ihrer Erziehung zu tüchtigen Menschen untergeordnet wissen. 'Wir wollen die jungen Leute nicht einem einseitigen Fachstudium zuführen, sondern wir wollen sie an den Materialien unserer Wissenschaft sehen, beobachten und denken lehren und dabei den Schatz an positiven Kenntnissen tunlichst befestigen.'

Sehr einleuchtend begründet Scheid die Notwendigkeit des chemischen Unterrichts auf unseren höheren Schulen und fordert er eine sorgfältige Einführung in die Grundlehren der Chemie nach methodischen Gesichtspunkten, wie sie von dem Altmeister Arendt zuerst gegeben worden sind. Im Mittelpunkt aller Betrachtungen stehen naturgemäß die Schülerübungen. 'Wir wollen, daß unsere Schüler sich ihres Wissens und Könnens erfreuen, daß sie freiwillig und über das Maß der gestellten Anforderungen hinaus an der Quelle der Wissenschaft schöpfen. Wir wollen ihnen einen Schatz auf den Lebensweg mitgeben, der ihnen Stütze sein soll im Kampf mit den großen und kleinen Widerwärtigkeiten des Lebens, der stark macht zum Kampf ums Dasein. Dazu aber müssen wir die jungen Leute üben in praktischer Arbeit für das praktische Leben. Wir müssen Arm und Auge an selbständiges Handeln und zuverlässiges Schauen gewöhnen.' Wer noch an dem Demonstrationsunterricht glaubt festhalten zu müssen und wer es nicht glauben will, daß der chemische Unterricht sich fast ganz auf vorangegangene Versuche der Schüler gründen läßt, ja, daß er aus pädagogischen Rücksichten geradezu darauf begründet werden muß, der lese was Scheid zu dieser Frage schreibt und versuche es einmal, seinen Anweisungen zu folgen, dann wird er für die großen Opfer an Kraft und Zeit, die allerdings damit verbunden sind, durch den Erfolg reichlich entschädigt werden.

Die qualitative Analyse kann bei einem auf Übungen gegründeten Unterricht nur einen bescheidenen Raum beanspruchen. Dahingegen sind die stöchiometrischen Gesetze aus quantitativen Versuchen abzuleiten, die meist schon auf der Unterstufe ausgeführt werden sollen. Es ist nicht möglich, in dem engen Rahmen einer Besprechung nur angenähert die Anregungen zu kennzeichnen, die das Buch in seinen verschiedenen Teilen — nicht zum wenigsten auch in dem mit zahlreichen wertvollen Erläuterungen zu seinem Lehrgang versehenen speziellen Teil — bietet. — Wenn man dem Verfasser auch in fast allen wichtigeren Fragen zustimmen kann, so finden sich natürlich doch noch Punkte genug, in denen die eigene Erfahrung zu abweichenden Ansichten geführt hat. So erscheint dem Berichterstatter z. B. die Anlage des Lehrganges, der zuerst in Anlehnung an Wilbrand methodisch, dann systematisch, und im organischen Teil wieder methodisch vorgeht, nicht folgerichtig; die Einfügung eines systematischen Teiles zwischen zwei methodische entbehrt einer zwingenden Begründung.

Die Beziehungen des chemischen Unterrichts zu den übrigen naturwissenschaftlichen Fächern will Scheid auf allen Stufen gepflegt wissen. Auf der Unterstufe kann zu diesem Zwecke der Unterricht in den Naturwissenschaften möglichst in die Hand eines Lehrers gelegt werden; auf der Oberstufe steht dem jedoch die Forderung entgegen, daß der Lehrer in seinem Fache durch und durch zu Hause sein muß, wenn er einen ersprießlichen Unterricht geben soll. Das wird aber nur in sehr seltenen Fällen einem Herrn in mehreren Fächern möglich sein, daher soll hier Spezialisierung eintreten.

Bei der Fülle des Stoffes, den der Verfasser im Laufe der letzten Jahre bewältigt hat, konnte es nicht ausbleiben, daß auch einzelne Versehen unterliefen, auf die

hier hingewiesen werden mag, damit sie bei einer etwaigen Neuauflage einer Nachprüfung unterzogen werden können. So sind einige Bemerkungen, die die Mängel der Arendtschen Lehrbücher zeigen sollen, unrichtig oder treffen nur noch auf die vor 1900 erschienenen Auflagen zu, während inzwischen drei neue erschienen waren, die der Verfasser doch wohl einmal hätte ansehen müssen, wenn er abfällige Bemerkungen darüber macht. — S. 277 ist die Zahl 22, 4 irrtümlich als Gaskonstante bezeichnet, S. 295 wird fälschlich als allgemeines Gesetz bezeichnet, daß der Schmelzpunkt einer Legierung stets niedriger sei als der eines jeden der zusammensetzenden Teile. Der S. 231 Arendt zugeschriebene Versuch stammt von Ohmann.

Alles in allem aber ist das Scheidsche Buch ein ausgezeichnetes Hilfsmittel für den chemischen Unterricht, das dem Anfänger im Lehramt ein guter Führer sein und dem erfahrenen Lehrer manch wertvolle Anregung geben wird, ein Buch, das jeder Fachlehrer besitzen sollte, und in dem auch der Außenstehende, der sich über die Aufgaben und Ziele des chemischen Unterrichts Auskunft holen möchte, schnell und sicher alles Wünschenswerte findet.

Ludwig Doermer.

Ernst Reisinger: Dr. Wyneken, Der 'Anfang' und die 'Freideutsche Jugend'. München, Verlag der Ärztlichen Rundschau Otto Gmelin 1914. 46 S.

Der Verfasser, auf pädagogischem Gebiete rühmlich bekannt durch seinen Vortrag über den sprachlich-historischen Unterricht[1]), hat die vorliegende Schrift 'dem Bund für freie Schulgemeinden' gewidmet; er steht also der Bewegung, von der er spricht, ebenso mit innerer Teilnahme gegenüber — vielleicht entspräche es seiner Meinung noch mehr, wenn wir sagten 'zur Seite' — wie Humbert in dem ausführlich orientierenden Bericht, den das gegenwärtige Heft der Jahrbücher gebracht hat. 'Ich habe diese Schrift verfaßt, um eine große Jugendbewegung von der Suggestion eines Mannes mit zu befreien, den ich nicht für einen Fichte halten kann', so sagt er zum Schluß. Und auf dieses Ziel sind alle seine Darlegungen mit voller Klarheit gerichtet. Aus genauer Kenntnis der Entwicklung der Dinge, soweit sie sich in der Öffentlichkeit abgespielt hat, und der schon recht umfänglichen Literatur, die dabei erwachsen ist, schöpft er seine Gedanken und die Gründe seines Protestes und gelangt zu einem vernichtenden Urteil über den Propheten, vor dem er warnen will. Dieses Urteil erhält erhöhtes Gewicht dadurch, daß der Verf. auch die positiven Züge in dem Wesen und dem Auftreten des Gegners ausdrücklich anerkennt, 'das mitreißende Bestreben, die Jugend zu einer Regeneration aus ihr selbst heraus aufzurufen' (19). Was ihn trotzdem ungeeignet mache, dabei wirklich mitzuhelfen, findet Reisinger einmal in der grenzenlosen Selbsttäuschung, womit Wyneken sich als Erzieher, als Befreier anbiete und sofort als Tyrann, als Vertreter einer neuen Art von Pfaffentum, zu wirken beginne; sodann aber in der Methode seiner Polemik, die scharf und gründlich analysiert wird (S. 32 f. 35 ff.). Hier sieht sich der Kritiker außerstande, den Grundsatz festzuhalten, der im heftigsten Kampfe immer doch auch bei dem Widersacher ein redliches Wollen voraussetzte und, wo das Gegenteil handgreiflich hervortrat, zu glauben entschlossen war, daß er eben im Grunde sich selbst getäuscht habe. Wir empfehlen diese Abschnitte wie die ganze Broschüre denjenigen unserer Leser, die sich über Wynekens Anteil an der Jugendbewegung ein Urteil bilden wollen, indem wir eine eingehendere Auseinandersetzung — aus der Feder eines Mitarbeiters — für später vorbehalten. Paul Cauer.

[1]) Aufgabe und Gestaltung der höheren Schulen. Drei Vorträge von Hans Cornelius, Ernst Reisinger, Georg Kerschensteiner. München, Süddeutsche Monatshefte G. m. b. H. 1910.

ERZIEHUNG FÜRS LEBEN

Festrede, gehalten an der sechsten Tagung
des Vereinsverbands akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands
in München

Von Karl Hartmann

Niemals ist die Menschheit bei dem ebenso weisen als trostlosen Satz 'Jugend hat keine Tugend' stehen geblieben: stets hat sie das Recht der Jugend auf Erwerb der Tugend d. h. der Tüchtigkeit und Tauglichkeit fürs Leben anerkannt. Dem Naturgesetz, nach dem jedes höher geartete Geschöpf seine Nachkommen für das Leben vorbereitet, hat sie veredelte Fassung zu geben sich bemüht: nicht nur 'den Kampf ums Dasein', sondern den tieferen Gedanken des Erziehens zum 'Mitarbeiten', zum 'Mitfühlen' faßt sie ins Auge.

Und immer hat Erziehung und Unterweisung stille Plätze gesucht und bevorzugt: einen Inselbezirk, in den die grellen Lichter und Töne der in der Arbeit sich begegnenden und sich befehdenden Tageswelt nicht störend, nicht verwirrend hereinfallen sollen: ein Arbeitsfeld, mit Muße bestellt und abgeerntet.

Was so die Schule, überhaupt die Erziehung, seit Jahrtausenden triebhaft pflegte, dem folgten in ihren Werken die großen Erzieher und Umgestalter; denn fernab von den Pariser Salons, die ihn vergöttern, erzieht Rousseau seinen Emil, und fern von Jahrmarkt und Straße 'lehrt Gertrud ihre Kinder'.

Aber die gleiche Schul- und Volksgeschichte erzählt auch von Gefahren, die jene an sich gebotene Absonderung dort gezeitigt hat, wo kein Fenster hinaus aufs Tagesleben offen blieb. Sie berichtet von Schulen, in denen die Herzen so kahl und öde blieben, wie die getünchten leeren Wände. Sie erzählt wie hier versteinerte Form der Menschen- und Stoffbehandlung und dort wieder ebenso verwerfliches, überhastetes Treiben und egoistische Reformsüchtelei den Wurzelstock der Schule, der hinabreichen muß zu den Quellen des Lebens, zerstörten.

Ja — das Gespenst der Welt- und Lebensentfremdung zu bannen, ist eine der vornehmsten Aufgaben weitsichtiger Erziehung des Erziehers. Sie wirbt dabei um die Mitarbeit aller Freunde des höheren Schulwesens — all derer, die die Bedeutung des Schulwesens für die Gesunderhaltung des Volkstums kennen und würdigen.

Der erste Schritt zur Verständigung ist wohl mit der Lösung der Frage gemacht: 'Was verstehen wir unter dem Leben, für das die Jugend erzogen werden soll?'

Keine Antwort, keine Deutung scheint in unserer arbeitsamen, ja arbeitskranken Zeit näher zu liegen als die: 'das Leben ist der Beruf, ist das Ge-

schäft!' — Kein nachdenklicher Schulmann wird diese Deutung mit vornehmem Dünkel von vornherein abweisen, er wird ihr vielmehr eine erweiterte und vertiefte Fassung zu geben suchen. Wir werden als Erzieher berücksichtigen, werden herausarbeiten müssen alles 'Gemeinsame', worin sich die Arbeit und die Lebensbetätigungen des Gebildeten: des tüchtigen Menschen überhaupt begegnen: er sei Techniker oder Offizier, Kaufmann oder Gelehrter. Betrachten wir den Beruf als die inneren Ringe einer breiten elastischen Spiralfeder, die wir als das Leben bezeichnen. Jede Spannung und Entspannung wirkt auf das Ganze. Die Punkte der Spirale, an denen die höhere Schule die Arbeit ansetzt, die Spannung vornimmt, liegen jedoch mehr auf der breiten, äußeren Kurve. Hier begegnen sich unbewußt moderne Anschauungen mit der Praxis vergangener Zeiten. Denn mustern wir nur flüchtig einige von den Forderungen unserer Tage: die Bürgerkunde, Zeichenunterricht und Kunstgeschichte, das Problem der Einheitschule — zielen diese Forderungen auf den Einzelberuf oder vielmehr auf jenes Gemeinsame aller richtig erfaßten Berufe und Lebensbetätigungen, auf ein tüchtiges Wissen, geweiteten Blick und gestählten Willen?

In diesem Sinne steht alte und neueste Erziehungskunst, mögen sie sich sonst noch so befehden, verbündet da, legt gemeinsam denen, die einseitig den 'Beruf' in den Vordergrund rücken wollen, die Frage vor: 'In welchen Stunden des Lebens erleben wir die stärkeren Versuchungen, die Wendepunkte in der persönlichen Weltanschauung, in der Stellung zur Religion? Die notwendige, persönliche Auseinandersetzung mit sozialen, politischen, künstlerischen Problemen — erleben wir sie im festumrahmten, reglementierten Berufsleben oder vielmehr meist außerhalb dieses Kreises — nach unserem Bild auf den äußeren Ringen der Lebenskreise?' Lernt doch auch der 'grüne Heinrich', dessen Urbild wir auf den Straßen Altmünchens wandelnd denken, die Arbeit und das Verständnis für die tiefsten Probleme des Lebens nicht im gewählten Beruf, vor der Staffelei, sondern in harter Fron, dort im Keller des Altertumshändlers, und auf der Fahrt heim zur wartenden Mutter. — Und auf jene breiten, äußeren Ringe werden die Stoffe und die Art der Lehre im höheren Schulwesen bezogen werden müssen. Erziehung und Unterricht haben dabei wohl stets zwei Polbegriffen zugestrebt: sie heißen 'Natur' und 'Mensch'. Diese Pole bleiben — verschieden werden auch in den kommenden Zeiten nur mehr die Mittel und die Art sein, wie man der Jugend das Verständnis dieses Doppelproblems vermitteln will. Stellt dann die höhere Schule zu diesen beiden Polen: 'Natur' und 'Mensch', noch den ihnen übergeordneten Gottesbegriff und hilft der jungen Welt vom Erdbild zum Weltbild sich durchzuringen, statt, wie zur Zeit, der Religionstunde allein diese Arbeit zuzuschieben, so hat sie auch für den Zusammenhang mit dem Leben, in dem diese Frage heißer denn je umstritten ist und wohl noch stärkere Kämpfe einsetzen werden, ihn ausgerüstet, hat dem jungen Volk einen Streifen Licht vermittelt, der vielleicht manchen vor späterem Straucheln und Taumeln bewahren mag.

Die alte Schule, wie die meisten von uns sie als Schüler durchmachten, und wie sie, wenn auch mit fühlbarem Drang und Streben nach Veränderung

behaftet, in den Grundzügen noch fortwirkt, hat den Grundton auf das 'Lernen' gelegt. Jenen naiven Respekt vor dem buchmäßigen Wissen und ziffernmäßiger Abschätzung erfand sie freilich nicht selbst, sondern die Überzeugungen des Staates und der bürgerlichen Welt, die doch schließlich zu allen Zeiten die Schule gestalten, hatten ihr diesen Stempel aufgeprägt: es war ein geschichtlicher Prozeß wie andere auch. Es mag wohl nach unseren Begriffen die alte Schule das Blickziel zu einseitig gewählt und den Weg bisweilen zu eintönig und farblos gehalten — vor lauter Grammatik die antike Sonne, vor lauter Mathematik die Sterne nicht angesehen haben — aber in manchen Punkten tun wir ihr unrecht. Man wirft ihr z. B. gerne vor, daß sie die Pflege des Vaterländischen versäumt oder doch vernachlässigt hat. Wer aber jene Zeit ehrlich prüft, wird vielleicht erkennen, daß die alte Schule das Vaterländische in den Zimmern deshalb nicht so vordringlich und eindringlich zu pflegen brauchte, weil das Leben: Elternhaus und Stadt, Land und Staat, dazu Anregung reichlicher gab als heute. Wann empfing das Vaterländische: Bürgerstolz und Heimatsinn, je stärkere Nahrung als etwa in jenen Jahren nach 1870, wo an allen Wänden die Bilder der gekrönten Häupter und jener Großen hingen, die ein sehnendes Volk zur Einheit geführt hatten, wo in den Kirchen die Tafeln mit den Namen der Gefallenen so frisch waren, wie in den Familien die immer wieder geweckte Erinnerung an die Taten und gebrachten Opfer? Und zur praktischen Bürgerkunde erzog Jung und Alt damals das Leben: die Umgestaltung der Formen des Verkehrs, die neuen Maße, Münze und Gewicht, dazu die neuen Maße und Werte im inneren Leben der Nation — nein: diese Zeit, auch Lehrer und Schüler, besaßen für Heimatsinn und Bürgerkunde eine ganz andere Witterung und praktischere Aufnahmsorgane als unsere Zeit, die, wenn sie nun in der Schule Bürgerkunde pflegt, doch wieder an die vielgescholtenen Bücher und Leitfäden sich klammert. — Bekennen wir doch ehrlich! Nicht weil unsere Zeit patriotischer und wir als Volk gesünder und klüger geworden sind, begehrt man — begehren wir heute eine stärkere Pflege des vaterländischen Sinnes: sondern, weil man mit Besorgnis die anschwellenden Gegensätze, die Klüfte, die Sprengstoffe im Volksleben und Vaterlandskörper sieht, darum ist es geraten, ja geboten den Trieb zum Vaterland mit allen, wohl auch neuen Mitteln zu nähren.

Man macht der alten Schule häufig den Vorwurf, sie habe das Denken einseitig gezüchtet, die Ausbildung des Wollens und Fühlens aber vernachlässigt. Dann erwächst also der jungen Schule eine wichtige Pflicht: es muß jede Schule, jeder Lehrkörper — nicht nur Zeitschrift und Behörde — die Unterrichtsstoffe unter diesen Gesichtspunkten auch einmal prüfen und die Ansatzpunkte, die Handhaben zur Ausbildung des Willens und des Fühlens ausfindig machen. Sie wird dann hier und dort alten Stoff als ungeeignet abstoßen oder doch beschneiden, neue Stoffe sich sichern. Die neue deutsche Literatur ist eine solche Brücke, die mit dem Leben draußen verknüpft und von der aus auch der Wille des Werdenden in der Richtung auf das soziale und auf das persönliche Leben wohl beeinflußt werden kann, besonders ist der

moderne Roman in seinen besten Vertretern und die Novelle hierzu geeignet, denen schon vor 40 Jahren Gustav Freytag an Stelle oder doch neben dem alten Epos einen Platz anwies. Der 'Kreisphysikus' von Marie Ebner-Eschenbach ist so ein Stück höherer Bürgerkunde und ein urkräftiger Erzieher ist Jeremias Gotthelf, den wir uns zur Zeit für die Schule erobern. — Auch die alte Schule hat überall da, wo Treue, wo besonnene erzieherische Kraft am Werke war, auch den Willen mitbeeinflußt, und die antike Literatur, deren sie sich besonders bediente, war zu allen Zeiten ein mächtiger Faktor in der Willensbildung genialer und idealer Menschen. Ludwig van Beethoven, dessen Name auch in unserem München zu den Hochgefeierten zählt, hat es, als das Gespenst der Taubheit ihn antrat, seinem Jugendfreund geschrieben: 'Ich habe wohl oft mein Dasein verflucht — aber Plutarch hat mich zur Ergebung geführt. Ich will, wenn es anders möglich ist, meinem Schicksal trotzen!'

Und andere Naturen — junge, wie gereifte — hat die Naturerkenntnis zu Männern erzogen. Wenn einst in den Tagen Kants sich mancher aus dem Gravitationsgesetz auch den sittlichen Halt ablas und der Jugend solche Wege wies, so ist das in unseren Zeiten gefundene Gesetz von der Erhaltung der Kraft vielleicht noch mehr geeignet, Sinn ins Dasein zu bringen. Wohl zu beachten wird aber sein, daß gerade Fächern, wie Musik und Zeichnen, also Nebenfächern, ganz besondere erzieherische Kräfte und Potenzen innewohnen. In der Gesangstunde ist z. B. die Überwindung der Scheu vor dem Einzelsingen für die Bildung des Selbstvertrauens ein gar wichtiges Moment. Und wenn unsere Zeit das soziale Fühlen: das Mittun und Mitfühlen, das Sichhingeben und -eingliedern ins Ganze so stark betont, so wird man kaum ein zweites Fach finden, in dem dieses Zusammenwirken, das in der Masse sich persönlich Betätigen so von selbst der Jugend anerzogen wird wie in der Singstunde; ganz abgesehen von den unmeßbaren Kunst- und Kulturwerten der Musik, der deutschesten Kunst.

Die andere Forderung, doch auch das Gefühlsleben der Jugend erzieherisch stärker zu beeinflussen, stellt uns gleichfalls vor schwere Aufgaben: greifen wir nur einmal den Formensinn heraus. Man redet und schreibt heute so viel von der Form, der künstlerischen Form, die bei jedem Kunstwerk, es sei in Worten, Farben oder Tönen geprägt, eigentlich das Maßgebende, den Inhalt Meisternde bedeute. Ins Schulleben übertragen heißt das doch, daß wir über die äußerliche Betrachtung der Form, etwa eines Chorgesangs bei Sophokles, eines Minnelieds oder auch des Hexengesangs im Macbeth nun vordringen zu den Fragen. 'Warum wählt der Dichter gerade diese, warum zu anderem Motiv eine völlig andere Form? Warum Knittelverse in der ersten Szene des Faust und die feierlich klassischen Jamben in dem urgewaltigen Monolog: 'Erhabner Geist, du gabst mir alles, worum ich bat!' Gewiß, von solchen Punkten aus kann der Beobachtungsinn geweckt und angeregt werden, im Felde der redenden Künste und nach gleichen Richtlinien auch in der bildenden Kunst. Aber zu wirklichen Fortschritten wird man auch da nicht kommen, wenn nicht die beiden praktisch geübten Künste, Gesang und Zeichnen, die jugendlichen

Sinne für solche Aufgaben vorgebildet haben: wenn wir nicht von Punkten, von Beobachtungen und Übungen ausgehen, die auf jenen Gebieten gepflegt werden. So kann nur aus der Musikstunde heraus die ganz unzulängliche, mechanische 'Verslehre' oder Metrik auf eine ansprechende Grundlage gebracht werden. Die Jugend beobachtet und lernt am besten am sinnlichen Objekt: dem satten, klaren Ton, seinen Gesetzen und Formen in der Gesangstunde, an den klaren Linien und Rhythmen des Modells in der Zeichenstunde. Hier wird der Sinn für das Maß, für Form und Farbe, Linie und Rhythmus nicht mit Worten, sondern mit selbständiger Betätigung erzogen. Dem Zeichenlehrer fällt darum in erster Linie die Aufgabe zu, auch kunstgeschichtliche Meisterwerke zu deuten: aber auch, wo wir anderen der Jugend solche Werke im zeitlichen Zusammenhang deuten, müssen wir von der Inhaltsbetrachtung und der Neigung, das Kunstwerk zur Illustration zu erniedrigen, uns losmachen und beim Kunstwerk Form und Stoffmaterial als Hauptdinge betrachten lernen.

Doch steigern wir nur hier die Hoffnungen nicht zu hoch und bilden wir uns nicht ein, in diesen Dingen Bleibendes, Haftendes erreichen zu können, wenn die häusliche Erziehung nicht ähnliche Bahnen einschlägt bei der Unterweisung der Knaben wie der Mädchen; denn auch diesen ist ja der Zugang zu den Studien geöffnet.

Es lehrt die Geschichte der ältesten, primitiven Kunst, daß auf den Stufen der Urzeit überall die Frau es ist, von der das Kunsthandwerk zuerst und dauernd gepflegt und damit der Kunst überhaupt erst der Boden bereitet wurde. Die Völkerkunde erzählt, daß schon in der Urzeit die Frauen es waren, die in harter Fron den Begriff der organisierten, der bürgerlichen Arbeit zuerst schufen. Gegenüber solchen Gesetzen werden wir wohl das Vorurteil, als besäße die Frau an sich weniger Sinn und Begabung für geistige Arbeit, überwinden und für das besondere Gebiet der Erziehung der Mädchen für die Studien auch besondere Kräfte und Methoden zu finden und zu entwickeln suchen.

Auch hinaus aus der Schulstube lockt und treibt heute das Leben. Vom Universitätsprofessor der Biedermeierzeit erzählt Heinrich von Treitschke in schalkhafter Zeichnung, wie er an hellem Frühlingsmorgen entschlossen an der Tür seines Kollegs die lapidaren Worte anschlug: '*Hodie non legitur*' 'Heute wird nicht gelesen!' und dann, des Beifalls und der Nachfolge der Studenten gewiß, mit dem Ränzel den nächsten blauen Höhen zustrebte. Das '*hodie non legitur*' gilt heute in anderem Sinn als Motto für manche Stunde, für manche von der Schule angesetzte Wanderung. Nur daß wir nicht den blauen Fernen zustreben. Besser orientieren wir die Jugend in der Stadt, vor den Denkmälern, vor Taufstein und Grabdenkmalen und draußen am Bauernhaus, im Slawendorf und auf dem Ringwall. Hier sind Werte zu heben und zu holen, aber doch nur, wenn die Schulstunde tüchtig und geschickt für alles vorbereitet hat. Das gilt von den kunstgeschichtlichen wie von den Kulturdenkmalen. Unersetzlich aber ist der Gang zu den Denkmalen, auch denen der Museen und der Umgebung, um den jungen Leuten den Sinn für die Wirklichkeit, für die historischen Bodenbedingungen zu wecken — für die Größenverhältnisse, die Bedeu-

tung des Raumes für ein Kunstwerk, die Bedeutung des Stoffes, der oft die Gestaltung bedingt. Kunstgeschichte mit papiernen Abbildungen und Lichtbildern ist Ersatz, ist Vorbereitung; daneben müssen Originale — und wäre es Provinzialkunst von recht mittlerem Werte — gezeigt und gedeutet werden. —

Wie die Schule solche Gänge gewiß sehr gern durch fleißiges Wandern und Beobachten der Schüler selbst ergänzt sieht, so wird sie sich auch freuen, wenn die Pflege und Ausbildung der körperlichen Kräfte, wie sie der Turnunterricht leistet, von Schülern auch außerhalb des Schulbezirks in rechtem Maße betätigt wird. Den reichen Gewinn, den geregelte, gesunde Ausübung des Sports und jegliche Leibesübung auch nach der erzieherischen Seite hin der Jugend verheißt, werden wir ernstlich im Auge behalten müssen. —

Hier und überall Aufgaben, neue Arbeitsfelder! Dem muß auch wohl eine andere Taktik sich anpassen. Zu gedeihlichen Fortschritten wird unser höheres Schulwesen nicht kommen, wenn es sich nicht zu einer 'Taktik der verbundenen Waffen', statt des isolierten Vormarsches der einzelnen Fächer und der Vertreter von Einzelinteressen, entschließt. Harmonische Bildung: ein Ideal, nach dem viele der Besten unserer Zeit die Hände sehnsuchtsvoll strecken, wird im Schulwesen nicht erreicht, solange man die Stoffe, die im Leben ihre Verwandtschaft, ihr Ineinandergreifen und sich gegenseitig Bedingen nirgends verleugnen, künstlich getrennt hält; die Brücken und Verbindungen zwischen den Stoffen und Fächern zu schlagen, das muß die Pionierkunst unserer Tage zu leisten suchen!

Hierbei richtet sich der Blick des besonnenen Erziehers auch immer wieder auf die anderen geschichtlich gegebenen Stufen des Unterrichtswesens: er berücksichtigt, daß die höheren Schulen, zwischen Volks- und Hochschule eingefügt, diesen einen Teil der Pflichten und Rechte zugestehen müssen; das bewahrt vor Kleinmut, wohl auch vor Hochmut und Mißgriff. Mit allen Brüdern vom deutschen Haus und der Welt, dem Leben im tiefsten Wortsinn, bleiben wir in fester Verbindung, wenn wir immer wieder suchend und forschend zu den großen Meistern des Gedankens, vor allen hier den Meistern der Erziehung — Erziehung der Jugend und des Menschengeschlechts — greifen. Dann überwindet das Auge Nebel und Schleier — es sieht jene Leitsterne des inneren Lebens, denen Elternhaus und Schule, Bürgertum und Staat die Jugend zuführen möchten. Es sind die Tugenden, die so ernst vom Völkerschlachtdenkmal auf uns herabblicken: die Gestalten der Tapferkeit, des Opfersinns, des Glaubens an sich und an höhere Gewalten — nicht Nationaltugenden der Deutschen, aber Tugenden, zu denen jeder brave Deutsche den Weg zu finden strebt, zu denen wir der unlösbar mit uns verbundenen Jugend den Weg zu zeigen uns bemühen.

DIE SPRACHWISSENSCHAFT IM HOMERUNTERRICHT

Von Friedrich Lammert

Ilias und Odyssee werden im Unterricht als Werke eines großen Dichters ihrer Form, ihren Gedanken und ihrem Sachinhalte nach gewürdigt. Die Grammatik hat in den Dienst dieser Aufgabe zu treten, sie hat die Grundlage für das Verständnis zu bilden.

Nun sind aber die Homerischen Gedichte zugleich als die ältesten Literaturdenkmäler des Griechischen von großer Wichtigkeit für die Sprachwissenschaft. Dieser helfen sie wesentlich, ihre Ziele zu erreichen, einmal das Verständnis der einzelnen Sprachen aus ihrer Entwicklung von der anfänglichen Verbindung mit verwandten bis zum fortgeschrittensten Einzeldasein und zweitens ein darauf aufbauendes psychologisches Begreifen der Sprache als solcher.

Schon diese nützliche Verbindung von Homer und Sprachwissenschaft legte die Forderung nahe, Sprachwissenschaft auch im Unterrichte mit Homer zu verbinden, und diese Forderung ist oft erhoben worden. Wir begnügen uns, zwei Stellen anzuführen, Cauer, Grammatica militans (1898 S. 65; ^{3}1912 S. 73) und Kunst des Übersetzens^{5} (1914) S. 30. Wenn man diese beiden Stellen vergleicht, wird man erkennen, daß die zweite überaus bescheidene Ansprüche bezüglich der Sprachwissenschaft gegenüber der anderen stellt, augenscheinlich weil in der Kunst des Übersetzens das als gelegentlich brauchbares Mittel erscheint, was in dem Kapitel 'Historische Grammatik' der Grammatica militans sich mehr als Selbstzweck darstellt. Diese beiden Arten der Verwendung werden wir also in einer Erörterung über die Sprachwissenschaft im Homerunterrichte, wie wir sie vorhaben, scheiden müssen.

Es ist ohne weiteres klar, daß die Heranziehung der Sprachwissenschaft als Mittel zum Verständnis des Gelesenen keinen Bedenken unterliegen kann. Dabei kann es sich naturgemäß nur um die Anwendung von Einzelergebnissen handeln. Nicht, als ob nie an eine Zusammenfassung beobachteter Eigentümlichkeiten gedacht werden dürfte! Sobald man aber so weit geht, ein Sprachgesetz herauszuarbeiten, muß das Sprachliche an und für sich Anteilnahme erwecken. Diese wird der Anteilnahme an der Dichtung um so mehr entgegenwirken, je weniger es möglich ist, das Gesetz aus dem Homerischen Dialekt und dem Griechischen überhaupt allein begreiflich zu machen. Damit gelangen wir für die Verwertung der Sprachwissenschaft zu den Leitsätzen:

1. Sie hat sich nach dem Ziele des Unterrichtes zu richten und
2. Sie darf sich nur auf Einzelergebnisse erstrecken.

Daß durch Eingehen auf Sprachwissenschaftliches die Grenzen, die mit Rücksicht auf den Eindruck der Dichtung zu ziehen sind, leicht überschritten werden, wurde eben bemerkt. Andrerseits muß auch die durch solche notwendigen Forderungen eingeengte Sprachwissenschaft leiden. Denn sie wird sich dem Schüler als eine Masse kurioser Aperçus darstellen, ja als ein durch keine Regel bestimmtes und nicht durch die Forderung eines Beweises eingeschränktes Jonglieren mit Lauten, Worten und syntaktischen Begriffen.

So wird es in zwiefacher Hinsicht schwer sein, ein Überschreiten der beiden rein theoretisch entwickelten Sätze zu vermeiden. Insonderheit wird der erste alsbald durch eine praktische Rücksicht durchbrochen, und das Ergebnis dieser Durchbrechung stellt sich zugleich als ein Zuwiderhandeln gegen den zweiten dar. Gewiß soll die Grammatik nur der Lektüre dienen. Der Schüler aber muß gleichzeitig mit dem Beginne der Lektüre die Grammatik Homers erst verstehen, die bedeutend von der gelernten attischen abweicht. So ergibt sich das Verständnis der Homerischen Sprache als ein gewisses Nebenziel. Und hierbei lassen sich wieder, wie bei jeder grammatischen Unterweisung, Einzelergebnisse der Sprachwissenschaft anwenden, und man wird sie anwenden, wenn sie die Hauptziele des Homerunterrichtes auch nur unmittelbar erreichen helfen. Wir erhalten demnach als dritten Satz:

3. Sprachwissenschaft darf angewendet werden, wo sie das Verständnis der Homerischen Grammatik fördert, zumeist also da, wo sie diese mit der attischen verknüpft.

Dieser Satz wird besonders für den Beginn des Homerunterrichtes in Betracht kommen. Natürlich erhält der Schüler dabei zugleich ein Stück Sprachgeschichte und Sprachentwicklung. Hierin dürfte sich, als in einer Art von Zusammenfassung mit Eigenwert, die geeignet ist die Teilnahme von der Dichtung abzuziehen, zugleich ein unserm zweiten Leitsatze widerstrebendes Moment ergeben.

Nehmen wir etwa das Beachten syntaktischer Eigentümlichkeiten! Mit dem Attischen verglichen sieht der Schüler dabei z. B. das Entstehen der Nebensätze noch recht deutlich. Diese sprachwissenschaftliche Erkenntnis muß ihn vom Homer ablenken. Nur haben wir es hier mit einem für Homer trotzdem selten günstigen Beispiele zu tun. Die gewonnene Erkenntnis läßt die ausgedrückten Gedanken, ja die Denkweise Homers verstehen. Das Ziel der Sprachwissenschaft und das Ziel des Homerunterrichtes decken sich hier eben in der Psychologie, der Sprachpsychologie der Menschheit und der Homers.

Der Nutzen sprachwissenschaftlicher Betrachtung geht bei dem gewählten Beispiele noch tiefer. Die Schüler sind von ihrer anderen Lektüre her gewohnt, die Gedanken Homers in einer viel entwickelteren Sprache auszudrücken, als er selbst es vermochte. Sie nehmen damit die Patina von alter Bronze. Bei der erwähnten Betrachtung lernen sie den Reiz solcher altertümlichen Sprache kennen, die einem Demosthenes klingen mußte wie uns heute Fischart und Luther und Hans Sachs, und mancher lernt vielleicht Worte und Wortverbindung so wählen, daß dieser Hauch ehrwürdigen Alters gewahrt bleibt.

Das Ergebnis der bisherigen Betrachtung dürfte sich wie folgt zusammenfassen lassen: Sprachwissenschaftliches ist in der Homererklärung oft nützlich zu verwenden. Es ist schwierig dabei die Grenzen nicht zu überschreiten, die im Interesse der Dichtung gezogen werden mußten. Andrerseits wird dabei der Schüler leicht einen falschen Begriff von der Sprachwissenschaft erhalten.

Angesichts solcher Schwierigkeiten erhebt sich die Frage: Warum verzichten wir nicht auf Sprachwissenschaft, bleiben wir nicht bei der bisherigen Grammatik, die, aus dem Bedürfnis der Lektüre entstanden, das einfachste Hilfsmittel dafür ist. 'Es zeugt von dem Ernst, mit dem die wissenschaftlichen Aufgaben erfaßt wurden, daß erst spät aus der Exegese die Grammatik, wie wir sie verstehen, herauswuchs.' Mit diesen Worten kennzeichnet P. Wendland, Die hellenistisch-römische Kultur S. 26, das Werden der alexandrinischen Grammatik, auf der sich bis heute die Grammatik aufbaut. Der Titel des ältesten Lehrbuches dieser Reihe, der *Τέχνη* des Dionysios Thrax, ist bezeichnend für die Richtung. W. Kroll hat in seinem Aufsatze 'Moderne lateinische Syntax', Neue Jahrb. XXV (1910), in dem er für dies Gebiet die sprachwissenschaftliche Grammatik gegenüber der bisherigen mit viel Takt würdigt, S. 322 dieser *τέχνη* die *ἐπιστήμη* der neuern Betrachtungsweise gegenübergestellt. Er hat dort zugleich die Frage gestreift, wie weit es angängig ist, diese *ἐπιστήμη* den Schülern näherzubringen, eine Frage, die in der letzten Zeit viele Besprechungen erfahren hat und der auch wir uns jetzt zuzuwenden haben.

Jenen nämlich, die geneigt wären, auf die Sprachwissenschaft zu verzichten, läßt sich mancherlei entgegnen und ist in den erwähnten Besprechungen mancherlei entgegnet worden, z. B. Gr. mil. ^{3}73. Es ist eine ideale Forderung, der Verpflichtung zur Wahrheit entsprungen, daß die Schulfächer möglichst mit der sie begleitenden Wissenschaft in Berührung bleiben, wie das für die Sprachwissenschaft J. Wackernagel im Vorwort zu Niedermanns Historischer Lautlehre des Lateinischen (1907) S. VIII zum Ausdruck gebracht hat. Nun ist, was so oft von ihren Vorkämpfern vergessen wird, die Sprachwissenschaft qualitativ ganz und gar nicht von der alten Grammatik verschieden, sondern stellt ihr gegenüber nur eine höhere Stufe der Erkenntnis dar. Eine jede solche Stufe aber bietet Zusammenhänge von vorher Zerstreutem und gibt Erklärungen von bisher nicht Verstandenem, so daß die größere Mühe, die höhere Stufe zu erklimmen, reichlich durch die Erleichterung der Übersicht aufgehoben wird: die bildlichen Wendungen, die wir in diesem Satze verwenden, erinnern, daß es in der konkreten Welt nicht anders ist. Und es dürfte sich um so mehr empfehlen, die Schüler möglichst zu dieser höheren Einsicht ins Wesen der Sprache gelangen zu lassen, als das Verlangen nach solcher Einsicht dem Menschen, wenn nicht natürlich, so doch oft durch seine Umgebung aufgedrängt ist und nicht selten geradezu Fragen an den Gebildeten herantreten, wie etwa über das Nebeneinander von Mundart und Schriftsprache. Wie bedeutsam derartiges unter Umständen wird, zeigt der Sprachenstreit der Neugriechen.

Nachdem wir also gesehen haben, daß Sprachwissenschaft, als bloßes Mittel benutzt, ihre Bedenken hat, nachdem wir kurz daran erinnert haben, daß der

Sprachwissenschaft ein Eigenwert innewohnt, dessen Nutzbarmachung für die Schule mit gewichtigen Gründen vertreten wird, wenden wir uns zu der zweiten Möglichkeit, daß nämlich die Sprachwissenschaft im Unterrichte einen gewissen Selbstzweck zugestanden erhält. Was würde das auf den Homerunterricht angewandt besagen? Die oben zugunsten der Dichtung gezogenen Schranken würden fallen müssen, sobald eine Stelle geeignet ist, historisch oder psychologisch eine Belehrung über die Sprache zu bieten. Das Kunstwerk würde zugleich Forschungsmaterial und, um es sein zu können, zerstört: man denke sich einen Mineralogen in Tätigkeit an einem Meisterwerke der Plastik! Sahen wir früher mehr die Sprachwissenschaft leiden, so wird jetzt die Dichtung schwer beeinträchtigt; man lese des zum Beweise den Anfang der Odyssee einmal mit dem Kommentar F. Stürmers in den 'Lehrproben und Lehrgängen' (= L. L.) XC (1907) S. 31—60 und dann mit dem sprachwissenschaftlichen Kommentar von E. Hermann in der Festschrift der Hansaschule in Bergedorf (1908) S. 169—214.

Aber, hören wir fragen, muß denn die Wissenschaft von der Sprache durchaus am Homer gelehrt werden? Wir konnten uns bisher damit begnügen, Homer allein zu berücksichtigen. Denn wenn wir den Gebrauch der Sprachwissenschaft als eines untergeordneten Hilfsmittels für die Homerlektüre, wo doch unstreitig die meiste Gelegenheit sie heranzuziehen ist, ablehnen, so lehnen wir ihn für die Schriftstellerlektüre überhaupt ab. Hier dagegen ist die Möglichkeit zuzugeben, daß sich Texte fänden, die ohne Gefährdung anderer Werte zur sprachwissenschaftlichen Belehrung geeignet wären. In unserem, eben nach anderen Werten gebildeten, Schulkanon finden sich selbstverständlich dergleichen nicht. Es würden sich überhaupt wenig finden, wie etwa Inschriften, und die wenigen würden es nicht ermöglichen, daß man die sprachwissenschaftlichen Schätze der Homerischen Sprache schweigend übergeht. Mag also auch verlangt werden, daß jede Lektüre ihr Teil zum Verständnis der Sprache als solcher beiträgt, der Anteil Homers wird alles andere weit überragen. Sprachwissenschaft, ohne sie am Homer zur Geltung zu bringen, wird demnach auch in der Schule unmöglich sein.

Trotzdem hatte auch der fragende Einwand seine Berechtigung: es muß ein Weg ermittelt werden, der es ermöglicht, die Sprachwissenschaft als ein Ganzes in der Schriftstellerlektüre unbeschadet der besonderen Ziele der Lektüre zur Geltung zu bringen.

Die Sprachwissenschaft gehört in den Grammatikunterricht, und mit einigen wenigen Ergebnissen wird man sich auch in der Erdkunde und Geschichte befassen. Die Grammatik ist in der letztvergangenen Zeit das Ziel bitterster Angriffe gewesen. Mittel und Zweck pflegen für den Menschen leicht ineinander überzugehen, und die Psychologen kennen diesen Vorgang als Heterogonie der Zwecke. Der Grammatik aber nahm man es übel, daß sie gelegentlich zum Zweck zu werden schien; schien, denn man baut eben auch Kanonen größeren Kalibers, wenn die kleineren gegen die vorhandenen Panzerplatten noch genügen, man spart Geld, ohne schon zu wissen, wofür es ausgegeben wird. Es

wurde streng darauf gehalten, daß sie Mittel zum engumschriebenen Zwecke war, jeder, doch stets trügerische Schein eigener Geltung vermieden wurde, und man hat das dadurch erreicht, daß man sie auf das Notwendigste beschränkte. Das hat gute und böse Folgen gehabt. Nun fragt es sich, darf man der Grammatik durch sprachwissenschaftliches Verfahren wieder Eigenbedeutung verleihen? Wir, die wir von der Lektüre her kommen, bestrebt, diese von sprachwissenschaftlicher Unterweisung zu entlasten, sehen uns zu der Antwort gezwungen: Wer überhaupt Sprachwissenschaft in der Schule verwenden will, für den erledigt sich die Frage durch den zwingenden Umstand, daß er für die Hauptsache auf den grammatischen Unterricht angewiesen ist. Diese Antwort verliert jedoch alsbald das Unbefriedigende und zum Widerspruch Fordernde, das jedem äußeren Zwange auf geistigem Gebiete anhaftet, wenn es auch an einer inneren Berechtigung und, je nach dem Standpunkte des einzelnen, Verpflichtung nicht fehlt, den Grammatikunterricht auf der neuerrungenen Erkenntnisstufe aufzubauen. Man braucht nur einen Namen wie Georg Curtius zu nennen, um daran zu erinnern, daß längst diese Berechtigung und Verpflichtung ihre Vertreter gefunden hat. Sprachwissenschaft ist eine Weiterentwicklung, nicht qualitativ von einer imaginären 'alten Grammatik' verschieden. Die neue Bewegung irrt und erschwert ihre Wirkung, wenn sie hier einen Gegensatz konstruiert.[1])

Eine Grenze zwischen den beiden Verfahren erkennen wir überhaupt nicht an; dagegen vermissen wir eine andere Grenze, welche in den uns bekannten Äußerungen der Neuesten zum mindesten nicht genügend gezogen ist, die zwischen Können und Wollen, dem Können der Schüler und dem Wollen eines für die Sprachwissenschaft begeisterten Lehrers, zwischen den Anforderungen der Schule und der Wissenschaft würden wir sagen, wenn wir sicher wären, daß Schule und Wissenschaft dann nicht als Gegensätze aufgefaßt würden. In vorbildlicher Weise bringt z. B. Kroll in seinem erwähnten Aufsatze diesen Unterschied für die Syntax zum Bewußtsein. Die Abgrenzungsversuche der Neueren gehen keineswegs in der Richtung dieser grundsätzlichen Überlegungen, in der Theorie immerhin mehr als in der Verwirklichung, wie denn Stahl S. 74 seinen Aufsatz mit den Worten schließt: 'Ich hoffe, daß obige Ausführungen den Beweis liefern, daß der Sinn unserer aufblühenden Bewegung trotz aller Wissenschaftlichkeit ganz auf das Praktische gerichtet ist.' 'Die Vertiefung des lateinischen Grammatikunterrichtes ist aber nur insoweit berechtigt, als sie eine

[1]) Der Titel eines Programms von P. Linde, Die Fortbildung der lateinischen Schulgrammatik nach der sprachwissenschaftlichen Seite hin, zeigt offenbar eine rühmliche Ausnahme an. 'Neuhumanistische Grammatik' und 'alte Extemporalegrammatik' bringt Stahl, Neuhumanistische Unterweisung im Lateinunterrichte in der Monatschr. f. d. h. Schulwesen XI (1912) S. 67, in fühlbaren Gegensatz, Werner in der Einleitung seiner Grammatik[2] S. III Entwicklungsgedanken und scholastischen Betrieb, Schlossarek, Die sprachwissenschaftliche Methode und der Lateinunterricht in Sexta, Programm d. Gymnasiums zu Kattowitz 1912 S. 4/5, sprachwissenschaftliche und formalistische Lehrart. Hat letztere wirklich nichts von alledem bewirkt, was Schlossarek im ersten Teil seiner Arbeit S. 9—30 der ersteren gutschreibt, und wird das in der Wirklichkeit alles durch Sprachwissenschaft zuwege gebracht?

Vereinfachung bedeutet', sagt Werner, Einl. S. V, wie auch Schlossarek S. 5 und S. 18 sich eine Entlastung der Schüler verspricht. Dieser Anspruch ist schon theoretisch nicht haltbar. Man will doch der Grammatik durch die Sprachwissenschaft 'wieder positiven Eigenwert verleihen'. Das Erringen dieses Wertes bedeutet Arbeit, und diese Arbeit tritt nicht, wie z. B. Schlossarek zu meinen scheint, an die Stelle der gedächtnismäßigen Einprägung, als Mehrleistung vielmehr neben sie. Sprachwissenschaftliches Denken hat einen Bestand sprachlicher Kenntnisse zur Voraussetzung. Daß es an und für sich möglich ist mit der Erlernung einer Sprache von Anfang an sprachwissenschaftliche Betrachtungen zu verknüpfen, beruht einzig auf der Methode der Sprachvergleichung, und hierin ist allerdings eine Erleichterung anzuerkennen. So könnte man bereits in der Sexta im Latein so verfahren im Anschluß an die Kenntnis der Muttersprache. Nun ist die jedoch beim Sextaner noch lückenhaft, was er weiß, meist unbewußter Besitz, und andrerseits sind die Beziehungen zwischen den beiden historisch so verschieden gestellten Sprachen so verborgen, daß ihre Vergleichung selbst in den höheren Klassen nach Einbeziehung der Syntax und nach Erlernung des Mittelhochdeutschen verhältnismäßig selten etwas für die Schule ergibt. Etwas günstiger steht es um das Französische in der Quarta; Parallelen zum Latein wird es genug geben, ihre Anwendung aber oft erschwert sein infolge der besonderen Verhältnisse bei der Entstehung der romanischen Sprachen, wie denn zwischen *caput* und *chef* ein *capum* vermitteln muß, zwischen *plures* und *plusieurs* die pleonastische Gradation *plusiores*. Auch müßte man das Verhältnis von Mutter- und Tochtersprache erst recht zum Bewußtsein bringen. So wird auch das Französische seinen Beitrag an sprachwissenschaftlicher Belehrung erst dann recht geben können, wenn die wichtigste Stelle sprachwissenschaftlichen Einflusses ihre Arbeit getan hat, der griechische Unterricht. Hier erhält der Schüler zuerst einen sprachwissenschaftlichen Zusammenhang, in den sich die Einzelergebnisse in anderen Fächern einreihen, früher erhaltene, wie die, welche ihm vielleicht noch im Englischen und Hebräischen, sicher im Deutschen und in der Lektüre, zumal Homer, entgegentreten werden; der Kreis der Schulsprachen soll nicht überschritten werden. Hierin, in der Verbindung sonst so gut wie ohne Berührung nebeneinander herlaufender Fächer, liegt die Erleichterung, die die Sprachwissenschaft gewähren kann. Daraus folgt, daß eine sprachwissenschaftliche Schulgrammatik einer Einzelsprache unnötig ist. Sie müßte das zur Vergleichung Heranzuziehende mit enthalten. Da indes bezüglich des Maßes dieser Heranziehung dem Ermessen des Lehrers nicht vorgegriffen werden soll, der den Standpunkt seiner Klasse zu berücksichtigen hat, so ist jede Grammatik brauchbar, die nicht durch Anordnung oder unmittelbar durch Regeln sprachwissenschaftlichem Verständnis entgegenwirkt.

Soviel dürfte nach dem Vorstehenden deutlich sein, daß wir eine nennenswerte Erleichterung des Grammatikunterrichtes vor der Untertertia nicht anerkennen können, weil, wie wir sahen, die Vergleichung so gut wie ganz versagt, während die Erleichterung, die durch Zusammenfassen der am Gelernten beobachteten sprachwissenschaftlichen Tatsachen erzielt würde, mit einer Mehr-

leistung an Arbeit verbunden ist. Und gerade diese Arbeit des Beobachtens und Zusammenfassens wird für die Unterstufe zu schwierig sein. Wir erinnern hier z. B. nur an die Schwierigkeiten, denen die Lehre vom Rhotazismus, die nach Schlossarek S. 40/41 in der Sexta gebracht werden soll, bei Wörtern wie *causa, casus, divisio, miser, asinus* begegnen muß. Wir sehen, daß wie die Theorie so auch die Praxis der neuen Richtung Raum für gewichtige Einwände läßt: sie übertritt Gesetze der Pädagogik, die sie selbst anerkennt. Wo sie dagegen versucht hat, den pädagogischen Anforderungen der Unterstufe gerecht zu werden, da ist es sehr oft nicht ohne Beeinträchtigung der Sprachwissenschaft abgegangen, indem ein Kompromiß zwischen der Wissenschaft und dem kindlichem Verständnis Angemessenen geschaffen wurde. Dahin gehört es jedenfalls, wenn Schlossarek S. 37 *būbus* (*bōbus*) aus *bóvĭbus* entstanden sein läßt. Diese nicht zu billigende Anpassung erstreckt sich naturgemäß auf Dinge, die der Unterstufe vorenthalten werden sollten, allein sie findet sich auch an einem wichtigen Punkte, der nicht zu übergehen ist, in der Lautlehre, wo ein Kompromiß zwischen dem Bisherigen und einigen, ich sage absichtlich einigen Ergebnissen der phonetischen Forschung geschlossen wird. Sogar von praktisch wichtigen Dingen, wie der Angabe, *r* sei stets Zungen-*r* gewesen, *s* stets tonlose Spirans, über die Aussprache von Doppelkonsonanz, von denen die erste für den Rhotazismus, alle drei aber bei der Erlernung romanischer Sprachen wichtig sind, findet sich nichts. Wer in der Phonetik sprachwissenschaftlich reformieren will, hat so zu verfahren, wie es Meltzer in seinem Aufsatze 'Die Aussprache des klassischen Griechisch und Latein sprachwissenschaftlich betrachtet' N. Jahrb. XXV (1910) S. 626—640 vorschlägt. Hält man das für Sextaner für zu schwer, so ist trotzdem ein Kompromiß nicht angebracht; dann bleibt es besser bei der alten Art. Wir sind jedoch nicht der Meinung, daß die richtige Aussprache durch Grammatikparagraphen erstrebt werde, sondern allein durch das Vorbild der Lehrer. An mannigfachem Nutzen, wie z. B. fürs Verselesen, für das Erlernen des Griechischen, ist nicht zu zweifeln.

Auf Grund der Erwägungen, die hier angedeutet wurden, halten wir eine allgemeine Verwendung der Sprachwissenschaft auf der Unterstufe nicht für angängig. Doch kann auch auf der Unterstufe bereits für sprachliche Erkenntnis gearbeitet werden, indem alles vermieden wird, was ihr widerstreitet, der Stoff gruppiert wird, wie sie es erfordert, und die einzelnen Fälle, wo sie nach dem Klassenstandpunkte möglich ist, benutzt werden.

Wenn wir nun mit dem Attischen in der Untertertia zu der Möglichkeit eines einflußreichen Gebrauches der Sprachwissenschaft gelangen, müssen wir uns klar werden, wie weit überhaupt Sprachwissenschaft in der Schule gelehrt werden soll. Das Griechische wird von Untertertia an unter möglichster Heranziehung der infolge Sprachvergleichung hier erleichternden Sprachwissenschaft erlernt. Aus der Vergleichung ergibt sich eine Fülle von Aufklärung für die bisher bekannten Sprachen, sachlicher Art besonders für Latein, methodischer für Deutsch, Französisch und Latein. Die Vertreter der betreffenden Fächer werden gut tun, die geworfenen Fäden gelegentlich aufzunehmen. Im Latein

wissen die Schüler jetzt von τὸ γένος usw. her, daß *genus, amor, maior* mit *maius* s-Stämme sind, im Deutschen lernen sie an der lateinischen und griechischen n-Deklination die schwache Deklination recht kennen; vielleicht gelingt es dann später, im Anschluß hieran, durch lateinisch *nerus — Nero* u. ä. auch die eigenartige Erscheinung des starken und schwachen Adjektivums zu erklären; im Französischen wird ihm an **γενεσα *γενεα γενη* klar, was es bedeutet, *fruit* entstand aus *fructus*. Der Schüler, an dem bestmöglichen Objekt des Griechischen an sprachwissenschaftliches Vorgehen gewöhnt, wird nun auch demselben Verfahren in den anderen Sprachen mit Verständnis folgen.

Damit ginge die Sprachwissenschaft bereits über die Stufe eines Mittels hinaus. Und wie wir es bei der Lektüre nicht für richtig erklären konnten, ja für schwierig erklären mußten, der Sprachwissenschaft nicht einen gewissen Selbstzweck zuzugestehen, so tun wir das auch in der Grammatik, wie wir schon verschiedentlich durchblicken ließen. Wir würden sonst bereitstehende Früchte uneingeerntet lassen. Die Schüler hören hier von Untertertia an eindringlich von der indogermanischen Verwandtschaft, ihnen bereits aus Erdkunde und Geschichte bekannt, sie sehen Sprachentwicklung, erfahren das Wirken der Sprachgesetze, lernen die Tragweite menschlicher Benennungen, wie Gesetz, Sprache, Dialekt ermessen und tun einen Blick in psychologische Verhältnisse; der Lehrer braucht ihnen diese Dinge nur zum Bewußtsein zu bringen, so sind sie ihnen Besitz. Man hat deshalb nicht nötig — andernfalls wäre es ja nichts für die Schule —, in die kompliziertesten Probleme der Sprachwissenschaft einzudringen. Einige einfache, große Gesetze, aus den Erläuterungen zur Grammatik abgeleitet, bringen das Ergebnis, Durchblicke, wie sie in meisterhafter Klarheit Delbrück in seiner Einleitung in das Sprachstudium bietet, etwa Nasalis sonans, Liquida sonans, Ablaut, das Wirken der Analogie u. ä. Freilich findet öfter dabei eine Anpassung an den Stand der Schule statt; es ist unmöglich, z. B. dem Schüler den Ablaut mit den äußersten erarbeiteten Erklärungen zu bieten. Es wird im allgemeinen so sein, daß dem Schüler der Tatbestand gegeben wird und seine allgemeine Verbreitung eine tiefere Erklärung ersetzt, wobei die Fälle, die eben nur durch eine verwickelte Auseinandersetzung zugänglich würden, ausscheiden. Er kommt sonst in Gefahr, wie Cauer Gr. mil. ^{388} für den Fall der Etymologie es ausspricht, 'Unbekanntes durch Unbekanntes zu erklären'. Jedenfalls darf es keine der oben zurückgewiesenen Anpassungen sein, bei der einer, der später weiter lernt, zu bessern fände, sondern eine, die ihm das Durchgangstadium für die Vertiefung bildet. So lernt der Schüler zunächst den Satz des Pythagoras mit einem eigenen Beweise und lernt ihn später als Unterfall eines allgemeineren Satzes kennen, und die Menschheit hat in ihrem Erkennen denselben Weg gehabt.

Gesetzt aber den Fall, er fände doch zu bessern, indem er die Hypothese, die ihm gelehrt wurde, umzustürzen vermöchte? Schon diese Frage scheint anfechtbar; denn man hat die Forderung erhoben, nur sichere Ergebnisse der Sprachforschung in der Schule zu verwerten. Was heißt sicheres Ergebnis? Vor den Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts galt das Vokalsystem des

Indischen mit der gleichen Sicherheit für ursprünglich, wie heute das griechische; man sieht, statt sicheres Ergebnis setze man lieber allgemeingültige Hypothese. Es schadet nichts, wenn der Schüler eine gelernt hat, die er später fallen sieht; die gelernte ist ihm, wie der Wissenschaft, wiederum das Durchgangstadium. Wer etwa die Sprachwissenschaft auf Schleicherscher Grundlage kennen lernte, dem war das kein Hindernis, die heutigen Anschauungen aufzunehmen. Es ist Sache des Physiklehrers bei Ptolemaios gegenüber Aristarchos von Samos, Kopernikus, Kepler, Newton oder bei Galilei oder bei Aristoteles, Straton, Torricelli über das Wesen der Hypothese zu belehren. Auch in der Sprachwissenschaft darf diese notwendige Belehrung an passenden Beispielen gegeben werden. Überhaupt kann natürlich, wo er einen bestimmten Zweck verfolgt, der Lehrer gelegentlich eine nicht allerseits anerkannte Hypothese erwähnen. Im übrigen aber bleibt die Forderung nur, nun zwar nicht sichere, aber doch allgemein anerkannte Ergebnisse der sprachlichen Forschung zu verwerten. Mit Recht erklärt W. Kroll a. a. O. S. 325: 'Es ist gewiß schädlich gewesen, daß die Philologen sich lange gegen die Sprachwissenschaft abgeschlossen haben; aber es ist nicht minder schädlich, wenn sie jetzt ihre unbewiesenen Behauptungen leichtfertig übernehmen.'

Wenn so sprachwissenschaftliche Betrachtung in der Grammatik gepflegt wird, werden die anerkannten Ziele der Lektüre nicht mehr leiden, wenn die Sprachwissenschaft, wie in der Grammatik, als Mittel und zugleich mit einem in den gedachten Grenzen bescheidenen Selbstzwecke sie durchdringt. Das, was die Ziele der Lektüre beeinträchtigen könnte, das Beobachten, Sammeln und Vergleichen sprachlicher Einzelheiten, das Verstehen der angewandten Verfahren, das Bilden der Grundanschauungen, hat der Grammatikunterricht übernommen. Man hat das Vorliegende nur einzureihen, wie man es unter die betreffende Regel im Ostermann oder Kaegi zu bringen sich nie gescheut hat. Und wie das Vorliegende gelegentlich über das im Ostermann und Kaegi Gelernte hinausgeht, so auch hier und da in der Sprachwissenschaft: aber auch dann leidet die Lektüre keine Einbuße. Ähnliches ist bekannt, das Verfahren vertraut, die Grundanschauungen geläufig, das Wissen wird mit nicht mehr Zeitaufwand, mit nicht mehr Ablenkung erweitert sein, als es an anderen Stellen aufgefrischt wurde. Es soll möglichst so zugehen, wie es Cauer einst für einen bestimmten Fall schilderte: 'Das begreift schon ein Anfänger; dem Reiferen, der die Ilias liest, wird es dann von selbst klar, warum *ἀασάμην* eine Ausnahme bildet' (Gr. mil. 61; vgl. ^{3}111).

Überall nun, wo die Sprache der Autoren in der Schulgrammatik zugrunde gelegt ist, also in Neuhochdeutsch, Latein, Französisch, Attisch und Englisch — von dem Sprechlehrverfahren sehen wir ab; dabei ist Sprachwissenschaft unmöglich, da auf Verstehen der Sprache an sich kein Wert gelegt wird — wird bei der Lektüre die sprachwissenschaftliche Betrachtung sich fast nur auf syntaktisch-psychologische Verhältnisse und Einreihung unbekannter Worte und Wortverbindungen erstrecken. Man wird nicht beim Cäsarlesen *memor* als r-Stamm, *maior* als s-Stamm erklären, sondern in der Grammatik, wohl aber

bei der Lektüre die Konstruktion *persuasum habeo* B. G. III 2, 5 besprechen, um sie später zur Erklärung unserer zusammengesetzten Zeitformen weiter zu verwerten. Wo sich dagegen kein nennenswerter selbständiger Grammatikunterricht findet, im Mittelhochdeutschen, wo er durch die Anlehnung ans Neuhochdeutsche, im Ionischen des Herodot, im Homerischen Dialekt und in den Dialekten der Lyriker und der Tragiker, wo er durch die Anlehnung ans Attische ersetzt wird, wird die Sprachwissenschaft in Lautlehre, Formenlehre und Syntax zur Verwendung kommen. Die bereits erworbene Fertigkeit in der Sprachbetrachtung wird von Lautlehre bis Syntax das Neue verstehen lehren, an die gelernte Grammatik anknüpfen, sprachwissenschaftliche Begriffe und Anschauungen werden in der eben beschriebenen Weise gefestigt, geklärt, erweitert werden.

Die Homerische Sprache ist die erste, die dem Schüler in letzterer Art entgegentritt, sie ist zugleich die wichtigste. Hier begegnet dem Schüler in bedeutendstem Umfange der Stand einer Sprache, wie er ihn bisher nur erschlossen gesehen hat. Wenn er *Μουσάων, Ποσειδάων, τεύχεα* liest, dürfte kaum ein Wort der Erinnerung notwendig sein; die Formen sind ihm ohne weiteres verständlich, sobald zu *μουσῶν, Ποσειδῶν, γένη* das Nötige bemerkt worden ist. Nicht alles freilich aus der Fülle sprachwissenschaftlich zu behandelnder Tatsachen bei Homer liegt derart im Bannkreise des Gelernten. Dennoch halten wir es für möglich und notwendig, daß auch für dessen Bewältigung das Gelernte eine genügende Vorbereitung ist, so daß, wie wir immer wieder betonen, eine sprachwissenschaftliche Erläuterung weder durch Zeitaufwand, noch durch übermäßige Inanspruchnahme des Interesses als etwas ganz Neues die Dichtung beeinträchtigt. Die systematische Einbeziehung der Sprachwissenschaft in den gesamten Unterricht mindert sogar die Gefahr solcher Beeinträchtigung. Der Homerunterricht hat einiges zu berücksichtigen, was in Wissenschaft wie Schule nur durch Verwendung der Sprachwissenschaft so klar gemacht werden kann, sonst nur mangelhaft oder gar nicht, und in letzterem Falle als eine Kette von Schwierigkeiten, von Widersprüchen, Sonderbarkeiten, Fehlern, die Lektüre begleitet und ihren Eindruck schädigt. Dahin gehört die Homerische Sprache nach ihrem Werden durch Dialektmischung und als Kunstdialekt, der historische Hintergrund der Gedichte im weitesten Sinne, die Frage nach dem Dichter, nach der Einheit der Epen, kurz alles, was man Homerische Frage nennt, woran man im Unterrichte zu rühren schon durch die Anstöße der eben erwähnten Art gezwungen ist. Wie das geschehen kann, hat Cauer in seinem Aufsatze 'Die Homerische Frage im Unterrichte' Neue Jahrb. XXVI (1910) S. 130—145 gezeigt, und das Vorgehen wird infolge sprachwissenschaftlicher Unterweisung erleichtert und vertieft. Erleichtert, denn weder Lehrer noch Schüler werden sich z. B. in der S. 135 dort angedeuteten Weise angelegentlich um *ἀπαυράω* kümmern und derweil die Dichtung beiseite lassen. Das ionisch-äolische Mißverständnis zwar wird der Lehrer erklären müssen, aber die Grundlagen sind da, Bekanntschaft mit *ϝ* etwa aus *οἶνος* Wein *vinum, οἶκος vicus, ϝέργον*, mit seiner Eigenschaft als Halbvokal von *βασιλεύς, βοῦς, χέω, πνέω, πνεῦμα* u. ä., und nicht minder

Erfahrungen bezüglich des Wirkens der Analogie. Und aus demselben Beispiel wird ihm eine tiefe Einsicht in das Wesen des Homerischen Misch- und Kunstdialekts zuteil, und Einschlägiges aus der Muttersprache wird ihm nicht fehlen. So, wenn der Norddeutsche am Neckar zur Freude der Einheimischen *oi mōēšt* trinkt, wenn falsche Bildungen infolge Mißverständnisses dialektischer Besonderheiten festgeworden sind im Neuhochdeutschen, wie 'Maulwurf', 'Mäuseturm', 'flöten gehen' aus Mißverständnis des niederdeutschen *vleden gahn*. Oft wird eine solche sprachliche Beobachtung über das sprachliche Gebiet hinaus wertvoll.

Wenn man aber den Umfang berücksichtigt, in dem mit der Sprachwissenschaft die verschiedenen Fragen am Homer in der Schule hervortreten sollen, wird man nicht eindringlich genug Beschränkung empfehlen können: nur Anerkanntes, nur große Durchblicke, keine zusammenhangslosen Einzelheiten, nur das Verstehen und die Wirkung der Dichtung Förderndes oder sonst Welt- und Lebensanschauung Bereicherndes ist dazu berechtigt, und darin gibt es wieder Abstufungen nach dem Wesen und den Interessen der Klasse.

Über diese allgemeinen Richtlinien hinaus muß nur noch auf eins der Gebiete am Homer näher eingegangen werden, die metrisch-rhythmische Seite der Sprache. Der Schüler bringt dazu nur Anschauungen aus dem Lateinischen mit, unter deren Bann auch seine im Deutschen gewonnenen Kenntnisse stehn. Für beachtenswert halten wir demgegenüber die Art und Weise, in der Sieckmann ZG. LXIV (1910) 136 für die Odyssee in Untertertia von der deutschen, nach Sievers verstandenen Metrik ausgeht. Nun ist es dem aus dem Griechischen mit seinem vorwiegend musikalischen Akzent auf das mehr exspiratorisch akzentuierte Latein übertragenen Hexameter nicht gelungen, die lateinischen Spracherscheinungen über das bekannte Maß hinaus dem Griechischen analog zu gestalten, und vollends der Ovidische Hexameter ist dem Homerischen weniger ähnlich als etwa der des Vergilius. Da es aber, seit die lateinischen Szeniker selbständigerer Prosodie aus der Schule verschwunden sind, nicht wohl mehr zu verlangen ist, den Unterschied der beiden Sprachen hierin zum Bewußtsein zu bringen, so möchte gegen das Ausgehen vom Latein in der Homerischen Prosodie zunächst nicht recht etwas einzuwenden sein. Dieses einfache Verfahren wird indes schwierig, wenn nicht unmöglich, neben der sprachwissenschaftlichen Unterweisung. Die so oft geübte Vergleichung müßte z. B. alsbald die Häufigkeit der Erscheinungen bemerken, die wir unter der Bezeichnung Synizese zusammenfassen, Synizese im engern Sinne, Synaloiphe und Elision, im Latein gegenüber dem Griechischen, und den Unterschied, daß das Latein meist, exspiratorisch, elidiert, das Griechische zusammenzieht, oder die durchgängige Positionslänge vor *muta cum liquida* im Homer gegenüber ihrer freieren Verwendung im Lateinischen. Wollte man da dem Schüler etwa vom Latein her die Regel *vocalis ante vocalem corripitur* geben, so sollte er darunter auch Fälle begreifen wie *Π* 235 *σοὶ ναίουσ' ὑποφῆται ἀνιπτόποδες χαμαιεῦναι.* Und doch hat für diesen besonderen Fall bereits ein alter Metriker einen tieferen Grund gesucht, die *Σχόλια A* zu Hephästions Enchiridion 4, 15 S. 101, Z. 11—21 in M. Consbruchs Ausgabe; und der in diesen Dingen bewandte Schüler wird vielleicht

schon den einfachen Grund herausfinden, den die heutige Wissenschaft anerkennt, die Konsonantierung des ι. Wir werden daraus schließen, daß es angebracht und nicht schwer ist, dem vorgebildeten Schüler die Erklärung der prosodischen Eigentümlichkeiten Homers in der Art W. v. Hartels in seinen 'Homerischen Untersuchungen' nicht vorzuenthalten. Vornehmlich werden die Reste alten Sprachgutes dabei Beachtung finden, die der Vers noch erschließen läßt. Auch das Begreifen der metrischen Dehnung und ihrer Einzelformen kann durch die sprachwissenschaftliche Betrachtung erleichtert werden, nur wenig die epische Zerdehnung, es sei denn, daß man L. Meyers Erklärung billigte; wir würden sie so erklären wie Weigel, Homer und die vergleichende Sprachwissenschaft in der Schule L. L. CVIII (1911) S. 38.

Solange kein besonderer Grund vorhanden ist, sprachwissenschaftliche Erläuterung, die nach diesen Überlegungen in der Schule geboten werden soll, für später aufzubewahren, wird man sie an der ersten Stelle, die sie verlangt, geben: etwas den Schülern zu erklären, worüber sie ohne Bedenken hinwegzulesen gewohnt sind, macht weniger Eindruck. Man wird dadurch auch erreichen, daß die Masse der Erklärungen in die erste Zeit der Lektüre fällt, wo wegen des Ringens mit dem sprachlichen Verständnis an und für sich die Stimmung nicht aufzukommen pflegt, die später leicht zu stören wäre. Wer also in der Sekunda etwa um obige prosodische Eigenheiten sich nicht hat kümmern müssen, den würden wir auch in der Iliaslektüre damit verschonen, während wir ihm trotz Unvorbereitetseins Cauers kulturgeschichtliche Betrachtung von *νηός* nicht vorenthalten möchten.

Der Homerische ist, wie bemerkt, der wichtigste der ohne besondern Grammatikunterricht in der Schule vorkommenden Dialekte, er ist zugleich die umfassendste Einführung in ihr Verständnis. Er ersetzt kraft der in ihm gewonnenen Anschauungen meist die okkasionelle Erläuterung. Wer bei Homer auf *ἠέλιος* aufmerksam geworden ist, dem stört kein Staunen ob der Form *ἀελίου* den ersten Eindruck vom ersten Chorlied der Antigone, geschweige denn, daß er sich erst im Lexikon über die Bedeutung vergewissere. Oder die Erläuterung wird wesentlich vereinfacht, wie denn ein Erinnern an den Begriff Kunstdialekt genügen möchte, das Befremden über die Dialektmischung der Tragiker zu zerstreuen. Wir halten es also nicht nur für angebracht, sondern sogar für überaus förderlich, Sprachwissenschaft im Homer innerhalb der erörterten Grenzen anzuwenden, wenn sie im Grammatikunterricht dem Schüler als ein Gebiet von Eigenwert vertraut geworden ist, und wenn sie so dargeboten wird, daß sie den Eindruck der Dichtung nicht stört, nie sie als bloßen Stoff für ihre Forschung erscheinen läßt.

Wir wären damit am Ende unserer Untersuchung, wäre nicht eine Lehrart noch zu berücksichtigen, die jenseits unserer Grundsätze steht, die Ahrenssche Methode. Das Verfahren dieses ausgezeichneten Mannes hat viele Anhänger gefunden und ist neuerdings lebhaft empfohlen worden von H. E. Sieckmann in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen LXIV (1910) S. 114—140. Die Möglichkeit, ja der Vorteil, den es mit sich bringt, ist da durch die Schilderung des

wirklichen Herganges erwiesen. Das wird aber an dieser Schilderung klar, daß dabei Sprachwissenschaft wie Homer Einbußen erlitten. Beispielsweise ist es nicht möglich, dem Tertianer die prosodischen Eigentümlichkeiten zu erklären, wie wir das für geboten hielten: so geht denn auch der Bericht darüber hin mit den Worten: 'Möglichst schnell müssen die Verse selbst gelesen werden, mit Demonstration der Zäsuren, der Längungen, der Kürzungen usw.' Die Einleitung S. 136 scheint uns für Tertia zu hoch, und auch in der Sekunda würden wir den Homerunterricht nicht damit beginnen. Und S. 138/39 kommt klärlich zum Ausdruck, daß die Tertianer von Homer Eindrücke bekommen, die später vertiefter und veredelter gegeben werden können. Wir haben schon Sextaner beim Niemand des Odysseus sehr verschmitzt lächeln sehen; daß aber über den rohen Menschenfresser des Märchens gelacht würde, ist durchaus unkindlich, auch für Tertianer, und bedauerlich wäre es, wenn sie vom Gespräche des Riesen mit dem Widder den Gedanken mitnähmen: 'Da scheint der rohe Patron ein Herz zu haben', denn er hat wirklich eins, und wenn sie seinen Jammer und die spannungerweckende, gefährliche Lage des Odysseus vergäßen und dafür die 'Komik' genössen. Das Ahrenssche Verfahren ist in der Praxis so überwiegend abgelehnt worden, daß es nur selten hat angewandt werden können; und mit Recht. Wenn man nämlich die Vorteile dieses Verfahrens aufzählt, so hat man alle die nicht mitzuzählen, die auch eine anderweitige Verwendung der Sprachwissenschaft bringt; dann bleibt ihm nur der eine, daß die beiden Hauptentwicklungen der griechischen Sprache, die der Schüler kennen lernt, in ihrer historischen Folge an ihn herantreten. Dieser Vorteil ist bei dem verwickelten Wesen der Homerischen Sprache zweifelhaft, während der umgekehrte Gang vom Neuen zum Alten in allen möglichen Sprachen, wenn auch in der Schule höchstens im Deutschen, so oft gemacht wird, daß ein etwaiger Nachteil dabei längst allgemein bekannt wäre. Also, daß es nach Ahrens geht, unter Umständen gut geht, bezweifeln wir nicht. Aber es ist keineswegs das nach den in Betracht kommenden Grundsätzen ausgeglichenste Verfahren.

Eine hervorragende erzieherische Einwirkung der Sprachwissenschaft im Homer wollen wir zum Schluß andeuten. Die Gegenwart verlangt mehr von einem Unterrichte als Bereicherung des Wissens. Der Schüler lernt am Homer das Werden der Sprache in Beziehung zu setzen zum Werden der Menschheit: und ist das erreicht, so wird er sich von der Sprachwissenschaft weiter zurückführen lassen: er wird den Abstand ermessen, der von Nomaden zu unserer Kultur führt; er wird bedenken, daß er ihm doch das Hilfsmittel für diese Kultur dankt, die Sprache, wird inne werden, welche Arbeit der Menschengeist an dieser Sprache geleistet hat, die heute noch dauert, während doch Millionen Einzelmenschen dahingegangen sind ohne Spur ihres Daseins außer der, die sich in dieser Tätigkeit für die Allgemeinheit erhalten hat. Die Folgerungen für die Gegenwart können nicht ausbleiben.

DEUTSCHER AUSSENHANDEL IM SPIEGEL DER VERGANGENHEIT

Rede zur Feier von Kaisers Geburtstag
am 27. Januar 1914 in der Aula der Kgl. Landesschule Pforta gehalten

Von Kurt Hubert

Als wir vor einem Jahr den Geburtstag unsers Königs und Kaisers festlich begingen, standen wir am Eingang einer Zeit voll vaterländischer Feiern. In die Tage des Gedenkens an das große Jahr 1813 mischte sich der Festesklang beim Rückblick auf die fünfundzwanzig Jahre, da unser Herrscher das Szepter hielt. Des Vaterlandes Gaue bis zum Rhein waren 1813 frei geworden; aber erst 1814 gelang es unseren Gneisenau, Blücher, York, den unermüdlichen Gegner auf seinem eignen Boden vollends niederzuwerfen. Wird somit auch 1914 die Erinnerung an die Zeit vor 100 Jahren hell leuchten, so wäre es doch unrecht, von ihr eine andre ganz verdunkeln zu lassen: heute vor 50 Jahren waren die preußisch-österreichischen Truppen im Einrücken auf damals feindlichen Boden, in Holstein hinein; am 1. Februar gings über die Eider nach Schleswig, und so fort, bis bei Düppel und Alsen zum ersten Male nach 50 Jahren der Beweis kam, daß es noch, oder wieder, Preußen wie 1813 gab. Auch da wurde deutsches Land von fremder Herrschaft befreit; es war die Einleitung zu dem Einigungswerk, das bedeutende Stücke Deutschlands zum Deutschen Reich zusammenfaßte. Gleichzeitig aber haben die Ereignisse von 1864 noch eine Bedeutung, die unsern Blick wiederum auf die fünfundzwanzigjährige Regierungszeit unsers Kaisers hinlenkt.

In den Tagen des Jubiläums kam durch die Trübungen und Mißverständnisse des Alltags überall die helle Freude zum Durchbruch, die 25 Jahre unter und mit unserm wachsenden, reifenden Kaiser durchlebt zu haben. Horchen wir hin auf das, was in den Jubiläumstagen über diese 25 Jahre gesprochen wurde. Der Schaum der für den Augenblick gemachten Begeisterung ist vertrocknet; in Ohr und Herzen klingt nur nach, was wir von ernsten Männern damals gehört und gelesen haben. Die Frage nach dem Aufsteigen, Vertiefen, Veredeln haben sie nicht berührt: an Festtagen wendet sich das Auge den Stellen zu, wo das Licht ist. Kunst und Wissenschaft haben unter dem kaiserlichen Schutze weitergelebt. Was aber am lautesten in uns nachhallt, das ist der Preis des technischen Fortschritts, des glänzenden wirtschaftlichen Aufstiegs und, des eigensten Werkes unsers Kaisers, der deutschen Flotte, die den Handel schützt, diese unendlich wichtige Ader des deutschen Lebens von heute. Zu dem stolzen Bau des deutschen Handels ist der eine Grundstein 1864 gelegt worden: ohne Kiel, ohne den Nordostseekanal, vielleicht auch ohne das Volk des meerumschlungenen Landes, konnte der überseeische Handel, angewiesen auf den Schutz der Kriegsflotte, nicht gedeihen. Der Ruhm, die Macht

der deutschen Hansa scheint in hellerem Glanze wiedergekehrt zu sein. Dürfen wir für dies machtvolle und heute für uns notwendige Leben Dauer erhoffen, oder muß es bald sinken, wie die Hansa nach ihren glänzendsten Tagen? Die Antwort dürfen wir nicht geben. Wohl aber können wir uns die Frage gliedern und wenigstens einzelne Teile einer Beantwortung näherführen. Die Geschichte mag aus einfacheren Verhältnissen einige Leitmotive an die Hand geben, die wir dann vielleicht in der komplizierten Symphonie des modernen Handels wiederzuerkennen vermögen. Wir holen sie uns aus der Wiege des Handels in unsrer alten Welt, von den Phönikern, suchen die Formen wiederzufinden in dem ersten ausgewachsenen Handelsorganismus Deutschlands, der Hansa, und nahen uns mit der gewonnenen Einsicht in die Lebensbedingungen dem modernen deutschen Handel, ob sie auch da noch Geltung haben mögen.[1])

Gering an Ausdehnung waren die schmalen Niederungen zwischen den seitlichen Ausläufern des Libanon und der Küste; ausgestattet aber mit einem glücklichen Klima, ergiebig an mannigfaltigen Erzeugnissen für den Schiffbau, und vor allem in einer unvergleichlichen Weltlage: die Straßen ins Land hinein führten zu den hochentwickelten Ländern am Euphrat, die Küstenwege der noch wenig wagenden Schiffahrt zum alten Mutterlande der Kultur am Nil. So übernahmen es, nachweisbar schon im XV. Jahrh. v. Chr., die Phöniker, die Erzeugnisse zwischen diesen beiden Kulturländern auszutauschen und sodann von außen her die Rohstoffe für ihre Produktion zu beschaffen. Zahlreiche Funde und Berichte geben uns Einblick in dies Handelstreiben und die schließlich erreichte gewaltige Ausdehnung ihres Verkehrs Durch ihre Hände gehen das Gold und die Perlen des Ostens, der tyrische Purpur, die Sklaven, das Elfenbein, die Löwen- und Pardelfelle aus dem inneren Afrika; die Metalle des spanischen Tarsis, Kupfer aus den pontischen Küstenlanden, Rosse und Wagen aus Westarmenien finden sich auf dem Markt von Tyros zusammen mit dem englischen Zinn, dem Eisen von Elba, dem Weihrauch und den Spezereien, die von den Karawanen der arabischen Wüstenstämme herangeführt werden.

Ägypten hatte den Phöniker zuerst an sich gezogen; nach Norden führte ihn die Küstenstraße nach Cilicien. Dann ging es weiter, von Küste zu Küste, von Insel zu Insel, im Ägäischen Meer und im Pontus, wie der Magnet des Gewinns den Schiffer zog. Absetzen ließ sich an die unzivilisierten Bewohner alles, was Asien und Ägypten für sie Begehrenswertes sandte, von ihnen mit großem Vorteil eintauschen, was dort für hohen Preis gesucht wurde. Was leitete nun aber weiter zur kühnen Fahrt über das inselarme offene westliche Mittelmeerbecken? Irgendwie muß zu den Phönikern die Kunde gelangt sein

---

[1]) Die tatsächlichen Angaben der folgenden drei Abschnitte sind größtenteils folgenden Werken entnommen: Mommsen, Römische Geschichte I und II. Meltzer-Kahrstedt, Geschichte der Karthager. Ed. Meyer, Geschichte des Altertums. — Dietrich Schäfer, Die Hansestädte und König Waldemar von Dänemark. Geschichte der Hansa bis 1376 (vgl. auch: Die deutsche Hansa, in den 'Monographien zur Weltgeschichte'). Th. Lindner, Die deutsche Hansa. — P. Arndt[2], Deutschlands Stellung in der Weltwirtschaft. W. Langenbeck, Geschichte des deutschen Handels. Chr. Gruber[3], Deutsches Wirtschaftsleben.

von den Metallreichtümern des äußersten Westens, Spaniens. Ihre Ansiedlungen auf dem Wege dahin, mochten sie später zu noch so hoher Bedeutung gelangen, wie Karthago, Malta, Sizilien, müssen ursprünglich nur sekundärer Natur gewesen sein; denn das mittlere Becken des Mittelmeers hat an sich kein Produkt aufzuweisen, das durch seine hohe Bedeutung das hohe Risiko aufgewogen hätte. Sie sind gegründet worden als die notwendigen Stützpunkte, wo sich die Schiffer von neuem mit Vorräten versehen konnten.

Bei dieser großen Ausbreitung kann man nun aber kaum irgendwo von phönikischer Kolonisierung reden; nur selten, wo das Land besonders verlockend war, wurde ein größeres Gebiet besetzt. In der Regel gründeten die Phöniker bloß an gesicherten Hafenorten ihre Faktoreien. Da es ihnen auf Landgewinn nicht ankam, wurde im allgemeinen Kampf mit den Barbaren vermieden; die rein merkantilen Interessen wurden nicht durch die Sorge für Haus und Hof oder politische Herrschaft in den neuentdeckten Ländern getrübt.

Diese einseitige Beschränkung auf die Ausübung des Handels zeigen die Phöniker auch in der Heimat. An Mut fehlt es doch offenbar diesen kühnen Seefahrern nicht; unbekannt aber ist ihnen der Trieb zur sich selber regierenden Freiheit, zur Ausbildung eines ganz in sich beruhenden nationalen Staates. Der Städtebund mit Sidon, dann mit Tyros an der Spitze ist schon bald nicht mehr frei, wo eine griechische Polis mit der Hälfte der Macht sich gewiß die Selbständigkeit errungen hätte. Abwechselnd wird an Memphis und an Ninive, dann an den persischen Großkönig Tribut gezahlt, so fern die herrschende Hauptstadt auch liegen mag, und wird somit fremde Oberherrlichkeit anerkannt; Karthago zahlt lange Zeit den Eingeborenen Zins für den Boden, auf dem es steht, und Tribut an den fernen Perserkönig: alles um es nirgends durch politische Schwierigkeiten zu einer Stockung in den weitverzweigten Handelsadern kommen zu lassen.

Das zarte Handelsgespinst zerreißt, sobald das kräftige Volkstum der Hellenen mit seiner Massenkolonisation einsetzt; im allgemeinen ohne Schwertstreich ließen sich die Phöniker aus dem Ägäischen Meer, dann überhaupt fast aus dem östlichen Mittelmeerbecken verdrängen. Um so intensiver wird das westliche dem Handel dienstbar gemacht. Aber die Griechen drängen nach, und sie sind nicht bloß Ackerleute, sondern energische Kaufleute. Das gerade wird der Grund gewesen sein, warum sich nun hier im Westen doch eine starke Landmacht, Karthago, bildet, der sich viele phönikische Siedlungen anschließen: nicht eigentlich aus politischen Gründen, sondern um nicht auch aus der letzten Handelsposition verdrängt zu werden. Gegen die Griechen hat denn auch Karthago hart und erfolgreich um den Besitz von Sizilien, um die Nordküste Afrikas gerungen, und hat sich eine mächtige Kriegsflotte zum Schutze des Handels gebildet: sie waren gefährliche Konkurrenten. Aber auch Karthago hat keine Eroberungs-, keine Weltmachtpolitik getrieben: mit den nicht so vorwärtsdrängenden andern handeltreibenden Völkern im Westen einigte man sich durch friedliche Abgrenzung der Handelssphären, erst mit den Etruskern, dann mit den Römern; durch Verträge, die die andere Partei vom Handel in gewissen Gebieten aus-

schlossen. Das hat sein Ende erst erreicht, als die politische Macht Karthago dem politischen Gegner erlag.

Das Wesentliche in dieser Entwicklung nach oben und dann hinab ist dies: Bedingung für das Aufblühen des Handels war neben der Natur des Landes und der Veranlagung des Volks die Lage zwischen zwei des Austauschs bedürftigen Ländern. — Der Handel ist im wesentlichen bloßer Zwischenhandel. Daher ist er gefährdet, sobald eins der Völker — hier die Griechen — auf die Kulturstufe gelangt, selber in eigener Reederei Schiffahrt zu betreiben. — Die Ausbreitung geschieht durch Anlage von Faktoreien; doch sowenig die Phöniker auf Landerwerb ausgehen, verzichten sie doch nicht auf Zwischenstationen in eigenem Besitz. — Der Handel blüht auf dem einen Felde, bis mächtigere Konkurrenten jüngeren Volkstums aufwachsen; auf dem andern werden die Beziehungen zu andern Handelsmächten in Verträgen geregelt. — Bis zum äußersten suchen die Phöniker auf friedlichem Wege ihre Handelsziele zu erreichen, unter Verzicht oft auf eine nationale Politik; bei den Karthagern aber finden wir zum Schutz neben den papiernen Verträgen die Flotte.

Was die Phöniker für das Mittelländische Meer waren, das sind die seehandeltreibenden Hansestädte für die Ost- und dann auch für die Nordsee. Ihre Blüte fällt in eine Zeit, wo die Verbindung mit dem Deutschen Reich so schwach, ja geradezu gehindert war, daß wir die Hansa als eine für sich bestehende Handelsmacht zu betrachten berechtigt sind. Auch hier ist die Weltlage ein wichtiges Moment gewesen für das Erwachsen eines Handels, der in der Hauptsache Zwischenhandel ist. Über die Ostsee holte seit früher Zeit der Holmgardfahrer, durch Newa und Wolchow die Wolga erreichend, die kostbaren Waren des fernen Ostens: Gewürz, Perlen, leinene und seidene Gewänder, brachte dafür vor allem das bearbeitete Pelzwerk. Dünaaufwärts und den Dnjepr hinab, oder die Weichsel hinauf und den Dnjestr hinab ging ein altbenutzter Weg zwischen Ostsee und Schwarzem Meer, ein anderer zwischen Ostsee und Adria über Oder und March. Wachs, Felle und Leder tauschte man in Rußland ein gegen feine flandrische Tuche, gröbere englische und deutsche, Metallwaren aller Art, deutsches Bier. Schwedische Erze und Waldprodukte, norddeutsches Getreide, ungarische und österreichische Erzeugnisse führte der deutsche Kaufmann, in der Mitte wohnend, nach England und den Niederlanden, usf.: unendlich mannigfaltig sind die Gegenstände dieses emsigen Zwischenhandels. — Den wichtigen Fischfang betrieb großenteils der Deutsche selber in fremden Gewässern. Um 1500 waren zu diesem Zweck in einem Sommer 7500 deutsche Boote auf Schonen versammelt. Auf einer sandigen Landzunge wurde im August und September der Hering gesalzen; Hausierer und Handwerker kamen und boten ihre Waren feil; in Garküchen und Schenkbuden war ein lautes Leben. Besonders wichtig war das Gewerbe der Böttcher hier, dann die Zufuhr von Salz, und viel Bier wurde verbraucht.

Die Kürze der Jahreszeit, in der der damalige Schiffbau die Fahrt über die rauhen Meere erlaubte, machte oft ein Überwintern in der Fremde nötig; so erwachsen in den fernen Ländern deutsche Höfe, z. B. der berühmte Stahlhof

in London, ja ganze Niederlassungen deutscher Kaufleute in fremden Städten. Die Blüte des schwedischen Gotland beruht auf seiner Bedeutung als Zwischenstation, der von Sizilien oder Malta vergleichbar.

Den Schutz seines Handels mußte sich bei wilden Völkern, wie den Norwegern, der Kaufmann selber durch sein gutes Schwert verschaffen. Da der Handel aber meist nach einigermaßen rechtlich sicheren Staaten ging, wie Nowgorod, Dänemark, England, Niederland, so konnten Verträge abgeschlossen werden über das Recht, nach dem die Deutschen in der Fremde ihren Verkehr untereinander und mit den Einheimischen regeln sollten. Zum Schutz dieser Rechte und Freiheiten des deutschen Kaufmanns taten sich zunächst die Kaufleute im Ausland selber, vor allem auf Gotland, zusammen; dann wurde daraus ein weit ausgedehnter Bund deutscher Städte in der Heimat, eben die Hansa, die zusammengehalten wurde fast ausschließlich durch den Zweck des gemeinsamen Schutzes der Kaufleute im Auslande.

Wie bei den Phönikern haben wir es hier mit einer Macht zu tun, die rein merkantile Ziele verfolgt und danach ihr Vorgehen regelt. Rücksichtslos wird der Konkurrent, in dessen Lande man sich selber unentbehrlich weiß, von den einheimischen Märkten ferngehalten; Russen, Engländer, Flamländer, die vorher auch die Ostsee befuhren, verschwinden für geraume Zeit fast aus ihren Häfen, weil den Mitgliedern des Bundes, also den wichtigsten Handelsstädten, untersagt ist, auf heimischem Gebiet mit ihnen Handel zu treiben. Den eigenen Handel und Wandel im Ausland suchten die Hansen am liebsten durch Verträge zu schützen; ein ganzes Netz diplomatischer Beziehungen verband ihre Städte mit den Ost- und Nordseeländern. Höchst ungern griffen sie zum Schwert; sie scheuten sich nicht, sehr weit in der Nachgiebigkeit zu gehn, sogar Abgaben an den dänischen König zu zahlen für Handelsfreiheit auf dänischem Boden. Aber nicht aus feiger Schwäche, sondern weil das eine Eigentümlichkeit bloßer Handelsmächte ist, deren Bau und Wohlstand ein so kompliziertes, empfindliches Gebilde ist. Als alle Nachgiebigkeit nichts half, da bemannten sie ihre Koggen, die Bürger selber, die Ratsherren als Offiziere, und da haben sie den dänischen Bedränger Waldemar Atterdag niedergerungen; nun ist es fast 200 Jahre lang ihre Seemacht, die ihr Handelsmonopol schützt. In jeden fremden Hafen fuhr stolz der deutsche Schiffer, ohne die Reichsfahne am Mastbaum niederzuholen.

Die Blüte mußte welken, als Uneinigkeit den Bund sprengte, als die erstarkenden deutschen Territorialstaaten sich der in ihren Grenzen liegenden Hansestädte bemächtigten. Vor allem aber liegen die Gründe des Verfalls eben in den Mitteln der Handelsherrschaft beschlossen. Mit fortschreitender Technik konnten auf manchen Straßen die beteiligten Länder ohne Zwischenhandel direkt miteinander verkehren. Nur solange andere Länder den deutschen Kaufmann nicht entbehren konnten, vermochten Handelssperren gegen sie einen Erfolg zu erringen; als sie wirtschaftlich erstarkten, brachten sie viele der früher eingeführten Produkte selber hervor; und es entwickelte sich ein tatkräftiger Kaufmannsstand bei ihnen selbst. Gleichzeitig einigten sich die Küstenländer zu

festen Staaten, die ihren Kaufmann mit eigener Flotte schützen konnten; ihnen mußte die Hansa die Herrschaft über die See abtreten.

Geleitet von den hier gewonnenen Gesichtspunkten darf man vielleicht wagen, dem gewaltigen Problem des modernen deutschen Handelslebens wenigstens ein paar Antworten abzuringen. Sind die Voraussetzungen ähnliche wie bei Phönikern und Hansa, und darf man also auch ähnliche Äußerungen ihrer Wirksamkeit in Aufstieg und Absterben erwarten? Zwei fundamentale Unterschiede fallen sogleich auf. Es gibt auf keinem Meere mehr ein Handelsmonopol eines Staates; zuletzt haben die Engländer sich darein finden müssen, eine Reihe von gleichberechtigten Handelsmächten auf dem Weltmarkt zu sehn. Und zweitens: Deutschland ist nicht eine bloße Handelsmacht; allen vielseitigen Forderungen eines reichen, starken, der Unabhängigkeit frohen Volkslebens, nicht bloß einseitig merkantilen Interessen, muß es im Innern und nach außen hin gerecht werden. Aber ein unendlich wichtiger Faktor ist der Welthandel für Deutschland geworden; nicht nur äußerst nützlich durch Steigerung des Wohlstandes und größere Stetigkeit des wirtschaftlichen Lebens, sondern unbedingt notwendig, ein Gebot der Selbsterhaltung, wenn unser Vaterland nicht, unter Ausscheidung der überschießenden Bevölkerung, ein kümmerliches Dasein inmitten großer Weltreiche fristen und schließlich hinsiechen soll. Groß sind die Gefahren der wirtschaftlichen Abhängigkeit vom Ausland (wie für die meisten andern Völker), groß besonders die Gefahr im Falle eines Krieges: ein freiwilliges Zurück vom Weltmarkt darf es aber trotzdem nicht geben, soll Deutschland im Leben bleiben. Wie steht's mit der Möglichkeit eines gezwungnen Rückwärts?

Die natürlichen Bedingungen für die Entfaltung des Zwischenhandels sind auch für Deutschland gegeben. Durch seine zentrale Lage in Europa, dem am meisten entwickelten Wirtschaftsgebiet der Erde, ist Deutschland für alle Zeit bestimmt, zwischen der Überfülle industrieller Kunstprodukte im Westen und der Naturproduktion auf den gewaltigen Binnenlandflächen des Ostens zu vermitteln. Ähnlich steht es mit der nordsüdlichen Richtung: die Eröffnung des Suezkanals und der Bau der Alpenbahnen haben den Handel des Orients, Indiens, Ostasiens, Australiens mit dem kontinentalen Europa großenteils von den abseits gelegnen englischen Häfen über die mittelländischen Seestädte und durch Deutschland gelenkt; die gleiche Wirkung ist von dem Schienenweg nach dem Persischen Meerbusen und von der sibirischen Bahn zu erhoffen. Die meist offenen Grenzsäume, die außerordentliche Wegbarkeit Deutschlands mit seinen vielen schiffbaren Gewässern und seinem Mangel an schwierigen Gebirgshindernissen tragen viel bei, es zu dem hervorragendsten europäischen Transitgebiet zu machen. — Die Energie deutscher Reedereien führt auch durch Zwischenhandel in fernen Ländern der Heimat Gewinn zu. In der Hauptsache aber ist der deutsche Handel nicht Zwischenhandel wie bei den nur einen Küstensaum beherrschenden Phönikern und Hansen. Das Subjekt des Handels ist ein ganzes großes, kräftiges Volk; das sichert im Gegensatz zu jenen Gebilden eine viel größere Tiefenwirkung und Grundkraft. Es handelt sich in der Hauptsache

um Zufuhr des eignen Bedarfs und Absatz der eignen Produkte. Auch dafür ist des Landes Lage im Herzen Europas günstig; die großen Flüsse sind schiffbar und führen aus einem weiten Binnenland nach der Seite, die dem Hauptschauplatz des Welthandels, dem Atlantischen Ozean zu, sich öffnet; und Deutschland verfügt über mehrere gute Seehäfen; die Oberfläche ermöglicht zahlreiche gute Verbindungen zwischen dem produzierenden Innern und den ausführenden Grenzen.

So hat die Natur für Deutschlands Handel vorgesorgt. Abgesehen nun von der Rührigkeit der Kaufleute, kann der Staat auf die Hebung des Handels einwirken. Die Maßregeln der Phöniker und der Hansa richteten sich darauf, den Handel zu monopolisieren, durch Verträge mit wirtschaftlich Schwächeren oder durch Handelssperre und offene Gewalt die andern auszuschließen. Solche Bestrebungen sind heute nicht durchführbar. Die andern Handelsmächte sind da, und sind stark; und eine Zwangsmaßregel wie die Handelssperre oder der Zollkrieg läßt sich nur selten anwenden: sie wird durch gleiches Vorgehen von der andern Seite in der Regel beantwortet werden, und das würde bei einer Volksmacht wie Deutschland, für die der Handel nur einer von mehreren Daseinszwecken ist, das gesamte Leben gefährden, das in so unabsehbar vielen Kanälen mit dem Ausland verbunden ist. Das beste Mittel zur Erhaltung und Erweiterung der Absatzgebiete, das der Staat hat, ist der Handelsvertrag. Das Deutsche Reich hat mit fast allen Staaten der Erde Tarifverträge abgeschlossen, durch die sich die Staaten verpflichten, gewisse Sätze des Zolltarifs für eine bestimmte Zeit zu ermäßigen oder wenigstens zu 'binden', oder Meistbegünstigungsverträge, durch die alle zollpolitischen Vergünstigungen gewährt werden, die etwa einem dritten Staat zugestanden würden.

Ist auch kein Ausschluß der Konkurrenten möglich, so sucht man sich doch einen Vorsprung zu sichern. Politische Freundschaft, z. B. Deutschlands mit Österreich-Ungarn und Italien, spielt da eine wichtige Rolle. Besonders aber führt der Einfluß, den eine Macht auf einigermaßen abhängige Länder hat, zuweilen zu einer zollpolitischen Vorzugsbehandlung. So versucht England z. B., seine 'autonomen' Kolonien mit dem Mutterlande zu einer Handelseinheit zusammenzuschließen. Bisher aber ist das Chamberlainsche Projekt dieses riesigen Zollgürtels mißglückt. Das wirtschaftliche Bedürfnis der Kolonien, die guten Beziehungen mit dem Ausland zu wahren, ist offenbar stärker als die politischen Motive. Wirtschaftlich schwächeren, aber stark aufnahmefähigen Ländern gegenüber verfolgt Deutschland im allgemeinen die 'Politik der offenen Tür'; vorteilhafter noch ist es, wenn sich das Reich irgendwo gewisse Einflußsphären vorbehalten kann.

Rechtlich gesicherte Verträge also ausschließlich sind es, die Deutschlands Handel schützen. Recht aber erhält sich nur durch Macht. Diese ruht einmal auf der einigen Geschlossenheit des Deutschen Reichs, sodann auf der Flotte, die in den Zeiten des erstarkenden Handels der Weitblick unsers Kaisers geschaffen hat; für sie bedürfen wir aber noch zahlreicherer Stützpunkte in eignem Besitz, wie England sie so zahlreich hat, Sizilien bei den Phönikern, Gotland

bei der Hansa zu vergleichen. Und endlich, es gibt noch ein Zwangsmittel, den Konkurrenten zur Abnahme der eignen Produkte zu veranlassen oder ihn aus einem Gebiete zu verdrängen, aber ein friedliches: durch die Güte oder durch die Einzigartigkeit der eignen Produkte sich den andern unentbehrlich machen.

Mancherlei hat sich ergeben, worin der heutige Handel Deutschlands dem der Phöniker und der Hansa gleicht; während aber dort die Höhe gehalten wurde durch Vergewaltigung der Kleinen und Schwachen, und darum verloren gehen mußte als diese erstarkten, ruht unser Handel auf einer Basis, die festeren Bestand verheißt, wenn wir sie zu erhalten alle streben: auf dem durch starke Macht gesicherten Recht, auf dem kräftigen, energisch um sich greifenden Volkstum und auf der Tüchtigkeit des deutschen Handels und Gewerbes. Der Handel ist aufs innigste verbunden mit dem ganzen Leben einer großen Nation, als eine seiner Äußerungen und seiner nunmehr unentbehrlichen Bedingungen. Unser Volk kann ohne ihn nicht mehr leben und gedeihen; aber auch umgekehrt: segenbringender Handel setzt ein gesundes Volk voraus, und wenn die Nation verfault, dann mag der Handel ihr nachsterben; denn der Handel ist kein Selbstzweck. Dem merkantilen Interesse steht das nationale, stehn die idealen Güter voran. Heil den Männern, die kühnen Blicks und starken Herzens hinausfahren über die schäumende See und in die Wildnis hinein, deutsche Arbeit auszubreiten, frischen Lebenssaft der Heimat zuzuführen, den königlichen Kaufherrn. Wehe aber dem Volk, dem der Besitz an Kapital und die Masse der 'Lebensgenüsse' den Gradmesser für Wert und Achtung des Menschen hergibt. Und wohl kann der Handel in der weiten Welt den Charakter stählen und das Wesen abschleifen. Aber nur Eisen wird zu Stahl, nur Stein wird veredelt durch das Schleifen: für schwache Herzen ist der Handel eine Gefahr; ein nicht fest in seiner Eigenart ruhendes, ausgeprägtes Volk wird durch ihn zu einer widerlichen internationalen Gallertmasse, ohne Mark, das Schwert zu ziehn und sein Gedeihen zu schützen; nicht wert, Volk zu heißen; und, ob nun sein Handel und Reichtum gedeiht oder nicht, nicht wert zu leben. Ja, nicht fähig, zu leben. *Navigare necesse est, vivere magis necesse est.* Denn 'leben' heißt uns: auf das Ziel hin uns entwickeln, das Gott keimhaft in uns gelegt hat; in jeden einzelnen, in jede Nation für sich. Das Ziel ist nicht, zu werden ein Gemisch internationaler 'Kultur'; 'Mensch sein' heißt für uns: deutsch sein. So soll jeder für sich das werden, wozu er geschaffen ist; jeder an seinem Platze, in vollkommener Ungleichheit, aber jeder mit dem andern verbunden durch das höhere Ziel der deutschen Nation, die dann in allen ihren Gliedern auf ihre Idee zu lebt, und Dauer hat, wenn jeder einzelne ihr sein Leben gibt, oder auch stirbt, um ihr, und sich, das Leben zu erhalten. So wollte es jener große Pförtner Zögling, der heute vor 100 Jahren, am 27. Januar 1814, die Augen schloß, verzehrt in selbstloser Arbeit für das heilige Vaterland, Johann Gottlieb Fichte. So geloben wir heut unserm Kaiser aufs neue, mit ihm und für ihn unser Volk und unser Reich zu wahren, jeder ein Herr und frei und Diener zugleich: Vorwärts, hinaus in die offne Welt. Aufwärts, hinauf nach dem Ziel unsers Lebens. Und kommt ein Hindernis und ein Feind: Grad durch!

DER NATURKUNDLICHE UNTERRICHT BEI ROUSSEAU

Von Paul Lang

'Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers aller Dinge hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen.' Mit diesen Worten beginnt Rousseau seinen Erziehungsroman 'Emile'. Aus dieser Grundthese heraus, die Rousseau bereits in der Preisaufgabe 'Über den Ursprung und die Ursachen der Ungleichheit unter den Menschen' verteidigt hatte, entwickelt er seine ganze Pädagogik: Die Erziehung muß die an und für sich gute Natur im Zögling sich frei entwickeln lassen; sie braucht nur dafür zu sorgen, daß die gute Anlage nicht durch äußere widrige Einflüsse gestört oder in eine falsche Bahn gelenkt werde. Die freie Entwicklung des Zöglings wird durch schulplanmäßigen Unterricht sehr beeinträchtigt, weil er dem Verstande des Kindes vieles aufdrängt, was dieser nicht selbst gefunden hat. Statt dessen gebe man dem Kinde Gelegenheit, Erfahrungen zu machen und daraus Kenntnisse zu schöpfen. Nicht aus Büchern lerne der Zögling, sondern Welt und Tatsachen sollen seine Lehrer sein; er muß selbst beobachten, selbst untersuchen. Dies ist in kurzem das Grundthema Rousseaus.

Daß diese Grundsätze der intellektuellen Erziehung ganz besonders für den naturkundlichen Unterricht geeignet erscheinen müssen, ist einleuchtend. Und bei der Wertschätzung des Naturunterrichtes durch Rousseau lohnt sich eine zusammenfassende Untersuchung über seine Methodik des naturkundlichen Unterrichtes. Welchen Wert Rousseau diesem Unterricht beilegt, ersieht man aus folgendem Ausspruch[1]): 'Die Naturgeschichte kann heutzutage, nach der Art, wie man sie behandelt, für die wichtigste aller Wissenschaften, die die Menschen treiben, und für diejenige Kenntnis gehalten werden, die uns am natürlichsten von der Bewunderung der Werke zur Liebe des Werkmeisters hinführt.'

Wir wollen des näheren die Art und Weise betrachten, wie Rousseau in die Kenntnis der Natur einführt, werden darauf kritisch die Vorzüge und Nachteile dieses naturkundlichen Unterrichtes prüfen und können zum Schlusse eine Beurteilung der Grundlagen versuchen, auf denen Rousseau sein System der intellektuellen Entwicklung aufbaut. Naturgemäß müssen wir uns vor allem an das Hauptwerk, den 'Emile' halten, werden aber auch sämtliche übrigen Werke Rousseaus berücksichtigen.

[1]) Entwurf zur Erziehung des jungen Herrn von Ste Marie. Aus: Rousseaus Versuch in der praktischen Erziehung. Herausgeg. von Feder, Berlin 1792, Mylius, S. 69.

I. Rousseaus Naturunterricht

Im 'Emile' sind es verhältnismäßig nur recht wenige Stellen, die vom eigentlichen naturkundlichen Unterricht ausdrücklich handeln. Größeres Interesse bringt Rousseau der Aufgabe entgegen, seinem Zögling praktische Erfahrung für den täglichen Umgang mit der Natur auf den Weg zu geben.

A. Vorbereitungszeit. Vor dem 12. Jahre beschränkt sich der Unterricht im 'Emile' auf das sinnlich Wahrnehmbare und besteht eigentlich nur darin, des Kindes Blick auf Dinge zu richten, die kennen zu lernen ihm Vorteil bringt. I S. 201[1]) heißt es: 'Die Lehre vom Hebel lernt man im 18. Jahre auf höheren Schulen; es gibt aber sicherlich keinen zwölfjährigen Bauernknaben, der mit einem Hebel nicht besser umzugehen wüßte als der erste Mechaniker der Akademie. Was die Schüler auf dem Hofe des Gymnasiums voneinander lernen, ist ihnen 100mal nützlicher als alles, was man ihnen je im dumpfen Schulzimmer beibringen wird.' Das erste Studium des jungen Menschen ist schon von selbst 'eine Art Experimentalphysik', indem er sich in der ihn umgebenden Welt zurechtzufinden gezwungen ist. 'Solange noch seine zarten und geschmeidigen Organe imstande sind, sich nach den Körpern zu richten, auf welche sie einwirken sollen, ... solange noch seine klaren Sinne von Illusionen frei sind, ist es die rechte Zeit, beide in den ihnen eigentümlichen Funktionen zu üben; ist es die rechte Zeit, die sinnlich wahrnehmbaren Beziehungen, in welchen die Körperwelt zu uns steht, kennen zu lernen' (I 202). Die Erfahrung wird das Kind auch schon den Gebrauch des Hebels lehren; sie wird es zwingen, beim Forttragen von Lasten und Heben von Gewichten die spezifischen Gewichte verschiedener Stoffe miteinander zu vergleichen. In ähnlicher Weise wird das Kind in täglichem Umgang mit der Natur bereits mit einer großen Zahl von Naturgesetzen bekannt, ehe die Zeit kommt, in der es durch planmäßigen Unterricht darauf hingewiesen wird. Ein schönes Beispiel gibt Rousseau I 220: 'Seid ihr mitten in der Nacht in einem Gebäude eingeschlossen, so klatscht in die Hände; an dem Widerhall werdet ihr abnehmen können, ob der Raum groß oder klein ist, ob ihr euch in der Mitte oder in einer Ecke befindet. Einen halben Fuß von einer Wand entfernt, erregt die dünnere, aber deshalb auch stärker zurückgeworfene Luftsäule vor euch eine andere Empfindung im Gesicht. Bleibt auf der Stelle stehen und dreht euch allmählich nach allen Seiten um; eine offene Tür verrät sich durch einen leisen Luftzug.'

Zur Abschätzung von Distanzen kann bei genügender Übung schon der Sehwinkel des Auges 'durch die ihn begleitenden Erscheinungen', wobei Rousseau wohl an die Muskelempfindungen beim Drehen der Augen denkt, dienen. Tausenderlei Mittel gibt es außerdem, um den Kindern für das Messen und Distanzabschätzen Interesse einzuflößen: 'Hier steht ein sehr hoher Kirschbaum; wie sollen wir es anstellen, um Kirschen abzupflücken? Sollte wohl jene Leiter an der Scheune groß genug sein? Da ist ein sehr breiter Bach;

[1]) Der 'Emile' ist nach der Reclamschen Ausgabe zitiert und die Stelle der Zitate stets wie oben (I 201) abgekürzt.

wie werden wir hinüberkommen? Sollte vielleicht eines der Bretter auf dem Hofe von einem Ufer bis zum anderen reichen? Wir haben Lust, von unserem Fenster aus im Schloßgraben zu angeln; wieviel Faden muß unsere Schnur lang sein?' (I 235). Wie mit der praktischen Belehrung körperliche und moralische Erziehung Hand in Hand gehen kann, zeigt Rousseau I 236ff.: 'Es war mir einmal die Aufgabe gestellt, einen trägen Knaben im Laufen zu üben ... Wenn ich meinen ... Spaziergang mit ihm antrat, steckte ich bisweilen zwei Kuchen ... in die Tasche; auf dem Spaziergang aß jeder von uns einen ... Eines Tages bemerkte er, daß ich 3 Kuchen bei mir hatte. Er hätte 6 essen können, ohne sich den Magen zu verderben; schnell verzehrte er den seinigen, um sich den dritten zu erbitten. «Nein», sagte ich, «ich ... verspreche mir mehr Vergnügen davon, einen Wettlauf zwischen diesen ... Knaben hier darum anzusehen ...» Der Sieger erbeutete den Kuchen und aß ihn vor den Augen der Zuschauer und des Besiegten ohne Gnade auf ... Wir setzten unsere Spaziergänge fort. ... Um ... das Interesse zu erhöhen, steckte ich eine längere Rennbahn ab und gestattete, daß mehr Bewerber an dem Rennen teilnahmen. ... Zuweilen sah ich jetzt schon, wie mein Junkerlein vor Aufregung zitterte, sich erhob und aufschrie, wenn einer im Begriffe stand, den anderen einzuholen ... Indes wendeten die Wettläufer zuweilen auch ... Kriegslisten an ... Dies gab mir Veranlassung, sie ... von verschiedenen, jedoch vom Ziel ... gleich weit entfernten Punkten aus laufen zu lassen ... Verdrießlich, vor seinen Augen regelmäßig Kuchen verzehren zu sehen ... merkte der Herr Junker doch endlich, daß auch das Schnellaufen Vorteil bringen könnte, und da er gewahrte, daß es ihm ebenfalls nicht an 2 Beinen fehlte, begann er sich heimlich im Laufen zu üben ... Als er sich für hinreichend geübt hielt, stellte er sich, als ob er mir den letzten Kuchen abquälen wollte. Ich weigere mich; er ... sagt endlich ...: «... stecken Sie die Rennbahn ab, ... dann werden wir ja sehen!» «Gut!» erwidere ich lächelnd, «kann denn aber ein Junker auch laufen?...» Durch meine spöttische Bemerkung nur noch mehr gereizt, strengt er sich aufs äußerste an und trägt den Preis davon ... Indem ich fortfuhr ... die Punkte zu bestimmen, von denen aus ... gelaufen werden sollte, machte ich ... die Entfernungen ungleich ... Er übte sich deshalb, ... eine Entfernung nach dem Augenmaß richtiger abzuschätzen ... Einige Monate reichten hin, um ... das Augenmaß bei ihm derart auszubilden, daß, wenn ich einen Kuchen ... auf einen entfernten Gegenstand legte, sein Blick fast ebenso sicher war als die Kette eines Feldmessers.'

Bei der Aneignung all dieser für das praktische Leben nützlichen Kenntnisse ist es Rousseaus erster Grundsatz: Man lasse das Kind alles selbst tun und auffinden!

In dieser frühen Kindeszeit legt Rousseau besonderen Wert auf die Ausbildung der Sinne, insbesondere des Gesichtssinnes: 'Da das Gesicht unter allen Sinnen derjenige ist, von dem man das Urteil des Verstandes am wenigsten trennen kann, so gehört viel Zeit dazu, um richtig sehen zu lernen' (I 241). Und um das Sehen zu üben, scheint ihm nichts geeigneter als das Betrachten

und Zeichnen von Gegenständen aus der lebenden Natur. Er verpönt das Nachbilden von Nachbildungen und Abzeichnen von Zeichnungen. Emile soll keinen anderen Lehrer haben als die Natur, keine anderen Vorbilder als die Gegenstände selbst. Dadurch wird er einen schärferen Blick, eine sichrere Hand, die Kenntnis der wahren Größen- und Formverhältnisse der Tiere, Pflanzen und Naturkörper, sowie eine richtigere Behandlung der Perspektive erlangen. Und gerade durch das Zeichnen lernt das Kind die Umwelt kennen. Das ist Rousseau die Hauptsache: 'Ich will zufrieden sein, wenn er imstande ist, mir eine Akanthuspflanze zu zeigen und will ihm dann gern vergeben, wenn er die Akanthusblätter am korinthischen Säulenkapitäl auch nicht vollendet schön zeichnen kann' (I 243). '... Bei all unseren Sudeleien werden wir nicht aufhören die Natur zu belauschen; wir werden nie anders als unter den Augen dieser Meisterin arbeiten' (I 244).

Vom Gehör gilt ähnliches wie vom Gesichtsinn. Durch die Beziehung zwischen Blitz und Donner kann das Kind z. B. schon auf akustische Tatsachen aufmerksam werden. Charakteristisch ist auch hier wieder Rousseaus Scheu vor der direkten Lehrmethode: 'Es wäre mir ... hundertmal lieber, wenn es sie gar nicht kennen würde, als daß ihr sie ihm erst sagen müßtet' (I 253).

B. Lernzeit. In dieser Weise gründlich vorbereitet, tritt Emile in das Alter ein, in dem er die Grundlage des Wissens sich aneignen soll; Rousseau bestimmt dazu die Zeit vom 12. bis zum 15. Jahre, weil das Kind in dieser Zeit über überschüssige Kräfte verfügt.

Um dem Zögling Naturerkenntnis zu vermitteln, soll man ihn nicht in der Naturgesetzlichkeit und -form unterrichten; man begnüge sich damit, seine Aufmerksamkeit auf die Naturerscheinungen zu lenken, um ihn wißbegierig zu machen. Man lege ihm entsprechende Fragen vor und lasse ihn selbst die Antwort finden. Emile darf die Wissenschaft nicht lernen, sondern muß sie von neuem auffinden. Wenn das natürlich nur sehr langsam vorangeht, so wird dieser Nachteil mehr wie aufgewogen durch den Vorzug, daß bei Emile nicht die Autorität die Stelle der Vernunft einnimmt und er lediglich ein Spielball fremder Meinungen ist. Auch ist es ja nicht der Zweck des Unterrichtes, das Kind mit Wissen vollzupfropfen, vielmehr kommt es darauf an, ihm Geschmack an den Wissenschaften einzuflößen und die Methoden beizubringen, sie zu erlernen.

Dies sind die Hauptgrundsätze. Spezieller geht Rousseau im 'Emile' nur noch auf Physik und Astronomie, in einem besonderen Schriftchen auf Botanik ein.

Die Grundtatsachen der statischen Elektrizität lernt Emile an Bernstein, Glas, Siegellack usw. kennen; desgleichen magnetische Eigenschaften des Eisens. Rousseau läßt seinen Zögling wie zufällig die Wahrnehmung machen, daß Bernstein, Glas, Siegellack usw., sobald sie gerieben werden, Strohhalme anziehen. Ferner finden sie einen Körper, 'dem eine noch merkwürdigere Kraft innewohnt, nämlich die, in einiger Entfernung, und noch dazu ohne erst gerieben zu werden, Eisenfeilspäne und andere Eisenstückchen anzuziehen. Wie lange ge-

währt uns diese Eigenschaft Zeitvertreib, ohne daß wir irgend etwas Weiteres darin erblicken' (I 302). So lernt der Zögling die Tatsachen selbst 'spielend' kennen und wird sie gerade deshalb sicherer behalten und lieber verfolgen. Um ihn noch mehr zum Nachdenken über diese Probleme und vor allem zu eigenem Experimentieren anzuregen, läßt Rousseau auf dem Jahrmarkt einen Taschenspieler allerlei Kunststücke vorführen. Es gelingt Emile, einiges mit Hilfe magnetischer Wirkungen nachzumachen. Nach und nach kommt er dazu, sich eine Bussole zu konstruieren, die ihm die Mittagslinie anzeigt.

Die Beobachtung der Ausdehnung der Körper durch Wärme führt zur Kenntnis des Thermometers. Ebenso können die Gesetze des Luftdruckes, des Barometers, des Hebers, der Windbüchse und Luftpumpe aus alltäglichen Erfahrungen hergeleitet werden. Z. B.: 'Erhebt man, wenn man ausgestreckt im Bade liegt, den Arm horizontal aus dem Wasser, so wird man den Eindruck erhalten, als ob ein ungeheueres Gewicht auf demselben laste. Die Luft ist folglich ... ein schwerer Körper' (I 310). Ferner stellen sie ein umgedrehtes Glas ins Wasser und finden, daß es vom Wasser nicht völlig ausgefüllt wird. Sie drücken das Glas tiefer hinein: das Wasser steigt zwar, kann jedoch den Raum nicht ganz ausfüllen. Die Luft kann demnach bis zu einem Grad zusammengedrückt werden. Ähnlich lassen sich alle Gesetze der Statik und Hydrostatik ableiten. Man braucht dazu kein Kabinett für Experimentalphysik; 'all dieser Apparat von Instrumenten und Maschinen behagt mir nicht. Der gelehrte Anstrich tötet die Wissenschaft. Entweder schrecken alle diese Maschinen ein Kind nur zurück, oder ihre Gestalt teilt seine Aufmerksamkeit, welche sich allein auf die Experimente richten sollte' (I 310). Emile soll sich die allernotwendigsten Instrumente selbst verfertigen. Wenn sie auch unvollkommen sind, so sind sie doch besser als fertige Instrumente, weil letztere meist zu kompliziert gebaut sind.

Der physikalische Lehrgang soll derart sein, daß man von Erfahrungstatsachen ausgeht, sich dann selbst einen Apparat konstruiert, mit dem man durch den Versuch die Tatsache bestätigen kann und dadurch die Gesetzlichkeit in dem betreffenden Naturvorgang kennen lernt. 'Behufs meines ersten Unterrichts in der Statik lege ich, anstatt erst nach einer Wage umherzuschicken, einen Stab quer über die Stuhllehne ... und finde ..., daß das Gleichgewicht durch das wechselseitige Verhältnis zwischen der Größe des Gewichtes und der Länge der Hebelarme hergestellt wird. Dadurch hat mein kleiner Physiker schon die Fähigkeit erhalten, Wagen zu berichtigen, noch ehe er solche gesehen hat' (I 311).

Bei diesem Unterricht sollen alle Erfahrungen durch eine Art von Deduktion aneinander gereiht werden, damit sie sich durch diese Richtung im Geiste ordnen und dadurch leicht in die Erinnerung zurückgerufen werden können; ist nur ein Anknüpfungspunkt gegeben, so wird sich alles vermittels des Assoziationsmechanismus leicht wieder einstellen.

Weiter betont Rousseau, man solle den Zögling daran gewöhnen, die sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen nicht für Gründe, sondern für Tatsachen zu

halten. 'Ich nehme einen Stein und stelle mich, als ob ich ihn in die Luft legen wolle. Nun öffne ich die Hand, und der Stein fällt. Ich ... frage ...: Weshalb ist dieser Stein gefallen? ... «Weil er schwer ist.» Was ist denn nun aber schwer? «Das, was fällt.» Der Stein fällt also, weil er fällt? Hier sitzt mein kleiner Philosoph ernstlich fest' (I 313). Was die Naturgesetzlichkeit anlangt, so handelt es sich weniger darum, Emile mit einer Wahrheit bekannt zu machen, als vielmehr, ihm zu zeigen, welches Verfahren er einschlagen müsse, um stets die Wahrheit zu finden. So z. B. bei der Beobachtung eines ins Wasser getauchten Stockes. Er scheint gebrochen. Rousseau leitet seinen Zögling an, die Sache zu untersuchen. Sie betrachten den Stock von allen Seiten: der Bruch folgt ihren Stellungen. Der Grund der Veränderungen kann also nur im Auge liegen. Emile bewegt das Wasser: Der Stock zerbricht in eine Zickzacklinie. Sie lassen das Wasser abfließen: Der Stock wird nach und nach gerade. Auf diese Weise werden die Hauptgesetze der Dioptrik abgeleitet.

Außer physikalischen Problemen behandelt Rousseau an mehreren Stellen astronomische; da die dabei angewandte Methodik dieselbe ist wie in der Physik, braucht nicht näher darauf eingegangen zu werden.

Im 'Emile' werden die biologischen Fächer von Rousseau kaum erwähnt. Daß er aber seinen Zögling in die Biologie eingeführt hat, geht aus einer Stelle des II. Bandes deutlich hervor. Emile ist auf seiner großen Reise. 'Wer kann', fragt Rousseau II 443, '... sich wohl entschließen, über ein Erdreich hinzuschreiten, ohne es einer Untersuchung zu unterziehen, ... Gebirge durchwandern, ohne Pflanzen zu sammeln, mit dem Fuß an Kiesel zu stoßen, ohne nach Fossilien zu suchen? Eure Philosophen, welche sich vor den Damen mit ihren naturwissenschaftlichen Kenntnissen brüsten, haben dieselben in Naturalienkabinetten eingesammelt; sie wissen allerlei Firlefanzereien, sind mit den Namen bekannt, haben aber keinen Begriff von der Natur. Emiles Kabinett ist dagegen weit reicher ausgestattet als die umfangreichsten königlichen Sammlungen, denn sein Kabinett umfaßt die ganze Erde.' An einer anderen Stelle (II 494) lesen wir, daß Emile auch später noch seine naturgeschichtlichen Studien wieder aufnimmt und Beobachtungen anstellt. Aber Emile soll keine Insekten sezieren und nicht wissen, was ein Mikroskop ist (I 379).

Bei der dürftigen Behandlung der Biologie im 'Emile' wird es nicht wundernehmen, daß dort auch nicht viel Methodisches gegeben ist. Der wichtigste Grundsatz, den die wenigen Bemerkungen über Biologie im 'Emile' enthalten, ist derselbe, den Rousseau für den Unterricht in der Astronomie (I 297) folgendermaßen ausdrückt: 'Halte überhaupt den Grundsatz fest, nie das Zeichen an Stelle der Sache zu setzen, falls es nicht unmöglich ist sie selbst vorzuweisen; denn das Zeichen beschäftigt die volle Aufmerksamkeit des Kindes und läßt es die durch dasselbe dargestellte Sache gänzlich vergessen.'

Für einen speziellen Zweck hat Rousseau die Elemente der Botanik methodisch behandelt. Die *Lettres élémentaires sur la Botanique*[1]) sind gerichtet an

[1]) In: Oeuvres complètes Paris, Furne et Co. 1837, III. Bd.

Madame Delessert und bestimmt für deren Tochter, die Rousseau in die Botanik einführt. Obwohl für diesen besonderen Zweck geschrieben, enthalten diese Briefe doch einige allgemein interessierende Bemerkungen und methodische Ratschläge.

Das botanische Studium seiner Schülerin soll damit beginnen, daß sie die gewöhnlichsten Pflanzen, die ihr tagtäglich unter die Augen kommen, nach Aussehen und Namen kennen lerne. Doch muß betont werden, daß Rousseau dabei auf die Kenntnis der Namen recht wenig Wert legt; er sagt (Lettre I, p. 371): '*J'ai toujours cru qu'on pouvoit être un très grand botaniste sans connoître une seule plante par son nom.*'

Um eine Pflanze gründlich kennen zu lernen, muß man sie in all ihren Entwicklungszuständen beobachten, muß sehen, wie sie sich langsam öffnet, ja sogar, wie sie welkt, und zwar stets in der Natur, nicht in Gewächshäusern oder gar an Abbildungen. So hatte sich Rousseau selbst die gründlichen botanischen Kenntnisse angeeignet, die ihn zu wissenschaftlicher Arbeit auf diesem Gebiete befähigten. Sehr schön erzählt er in den Bekenntnissen, wie er sich stundenlang zwischen die Blumen gesetzt und ihnen und der Natur ihre Gesetze abgelauscht habe. Um die einzelnen Pflanzenfamilien in ihren Eigentümlichkeiten kennen zu lernen, studiere man an einem ihrer Vertreter genau ihre Merkmale und entscheide dann an anderen, unbekannten Pflanzen, ob sie zu der betreffenden Familie gehören oder nicht; das kann man tun, ohne die Namen der Pflanzen zu kennen. Auf diese Weise wird man mit den Vertretern der Familien bekannt.

Rousseau warnt davor, viele Bücher zu gleicher Zeit zu benutzen; ein einfacher Leitfaden genügt für den Selbstunterricht, das Hauptbuch aber ist die Natur; solange die Schülerin unter seiner Leitung studiert, braucht sie gar kein Buch.

Folgende Familien bespricht Rousseau in den Briefen in der hier gegebenen Reihenfolge und mit den zugefügten Beispielen: 1. Liliazeen (Tulpe usw.) — 2. Cruciferen (Hirtentäschelkraut) — 3. Leguminosen (Erbse) — 4. Labiaten (Taubnessel, Löwenmaul oder Leinkraut) — 5. Umbelliferen (Schierling) — 6. Kompositen (Maßliebchen, Sonnenblume). Die genannten Pflanzen werden genau studiert und jedesmal mit den so gewonnenen charakteristischen Merkmalen andere Pflanzen geprüft, ob sie zur Familie gehören oder nicht.

Bei diesen sechs Familien läßt er es mit seinem Unterricht zunächst bewenden, nach dem Grundsatz, zunächst mit einem gröberen Überblick zu beginnen und später erst die Lücken auszufüllen und das Bekannte zu vertiefen: '*... si nous commençons par les observations de détails, bientôt, accablés par le nombre, la mémoire nous abandonnera, et nous nous perdrons dès le premier pas dans ce règne immense: au lieu que, si nous commençons par bien reconnoître les grandes routes, nous nous égarerons rarement dans les sentiers, et nous nous retrouverons partout sans beaucoup de peines*' (Lettre V gegen Ende; p. 383).

Zur Methodik des Studiums der Familie der Kompositen bemerkt Rousseau (Lettre VI, p. 387): '*Pour bien connoître cette classe, il faut en suivre les fleurs*

dès avant leur épanouissement jusqu'à la pleine maturité du fruit, et c'est dans cette succession qu'on voit des métamorphoses et un enchaînement de merveilles qui tiennent tout esprit sain qui les observe dans une continuelle admiration.'

Für das Studium aller Dikotylen empfiehlt Rousseau, mit den Polypetalen zu beginnen, obwohl die Monopetalen in ihrem Bau einfacher sind als jene; gerade weil sie so einfach sind, ist ihre Definition zu allgemein und unbestimmt, als daß ein Anfänger sie zu praktischer Bestimmung verwenden könnte. Als bequemes Unterscheidungsmerkmal zwischen monopetalen und sympetalen Dikotylen gibt er an, daß bei ersteren die Staubfäden auf der Blumenkrone befestigt sind, also beim Lostrennen derselben an ihr haften bleiben, während sie bei den letzteren auf Kelch oder Fruchtboden stehen, wie sich ebenfalls beim Abreißen zeigt.

Über den Gebrauch des Herbariums spricht sich Rousseau so aus: '*Pour bien reconnoître une plante, il faut commencer par la voir sur pied. Les herbiers servent de mémoratifs pour celles qu'on a déjà connues*' (Lettre VIII, p. 389). Er verurteilt die Sammelwut; es sollen nur solche Pflanzen ins Herbarium, die man in der Natur zuvor genau studiert hat, und die man sich aufbewahren möchte, weil man fürchtet, für eine spätere Wiederholung keine lebende Pflanze zur Verfügung zu haben, oder weil man sich von einem Kenner den Namen will angeben lassen.

Über die Unwichtigkeit der Kenntnis der botanischen Namen und über seine Ansicht von der Bedeutung der Botanik für die Bildung sagt Rousseau noch folgende beherzigenswerte Worte: '*On prétend que la botanique n'est qu'une science de mots qui n'exerce que la mémoire, et n'apprend qu'à nommer des plantes: pour moi, je ne connois point d'étude raisonnable qui ne soit qu'une science de mots; et auquel des deux, je vous prie, accorderai-je le nom de botaniste, de celui qui sait cracher un nom ou une phrase à l'aspect d'une plante, sans rien connoître à sa structure, ou de celui qui, connoissant très bien cette structure, ignore néanmoins le nom très-arbitraire qu'on donne à cette plante en tel ou en tel pays? Si nous ne donnons à vos enfens qu'une occupation amusante, nous manquons la meilleure moitié de notre but, qui est, en les amusant, d'exercer leur intelligence, et de les accoutumer à l'attention. Avant de leur apprendre à nommer ce qu'ils voient, commençons par leur apprendre à le voir. Cette science, oubliée dans toutes les éducations, doit faire la plus importante partie de la leur*' (Lettre V, p. 380).

II. Vorzüge und Nachteile dieses Unterrichts

Wenn wir so den Naturunterricht bei Rousseau zusammenfassend betrachten, springen die bedeutenden Vorzüge der Methodik Rousseaus leichter in die Augen als ihre Nachteile.

A. Vorzüge. Jene sehen wir vor allem in der Wertschätzung der Anschauung, die besonders für die biologischen Fächer von Wichtigkeit ist. Wir sahen dies vor allem bei der Darstellung des botanischen Unterrichtes. Nur in der Natur soll man Botanik studieren; das einzige Lehrbuch der Botanik sei die Natur. Auch in dem 'Entwurf der Erziehung des jungen Herrn von Ste.

Marie'[1]) betont Rousseau die Anschauung: 'Ich werde nicht versäumen, ihn für die Gegenstände, die darauf [auf Naturgeschichte] Bezug haben, wißbegierig zu machen, und mein Vorsatz ist, ihm während zweier oder dreier Jahre dazu Anleitung zu geben vermittels des Schauplatzes der Natur ...' Im 'Emile' (I 241 ff.) leitet er seinen Zögling an, sich fleißig im Beobachten und Zeichnen zu üben, wodurch Auge, Hand und Geist zugleich geschult werden: Durch Beobachten und Zeichnen lernt Emile erst richtig sehen, gewinnt eine gute Handfertigkeit und eignet sich eine genaue Kenntnis der Formverhältnisse der Tiere und Pflanzen an. Rousseaus hartes Urteil über den Gebrauch der Abbildungen beim biologischen Unterricht ist besonders heute sehr beachtenswert, wo in Abbildungen — man muß im Interesse der Schule sagen — leider so Ausgezeichnetes geleistet wird. Die Abbildungen sind die Eselsbrücken des biologischen Unterrichtes. Nur für besondere Zwecke (Wiederholungen, ausländische Tiere und Pflanzen, sehr kleine Objekte usw.) sind sie erwünscht. Im übrigen aber sollte man der Weisung Rousseaus folgen und sie gänzlich verwerfen. Es ist unseres Erachtens an der Zeit, einen energischen Kampf gegen das Kartenunwesen im biologischen Unterricht zu eröffnen.

Ein zweiter Vorzug des Rousseauschen Unterrichtes besteht in der starken Betonung der entwickelnden Methode. Hören wir Rousseaus eigene Darstellung: 'Lenkt die Aufmerksamkeit eures Zöglings auf die Erscheinungen in der Natur, dann werdet ihr ihn bald wißbegierig machen; um jedoch seine Wißbegierde zu nähren, dürft ihr euch nicht beeilen sie zu befriedigen. Legt ihm seiner Fassungskraft angemessene Fragen vor und laßt ihn selbst die Antwort finden. Sein Wissen darf er nicht eurem Unterricht zu verdanken haben, sondern es muß das Ergebnis seiner eigenen Beobachtung und Überlegung sein; er darf die Wissenschaft nicht lernen, sondern muß sie von neuem auffinden. Wenn ihr je in seinem Geiste die Autorität an die Stelle der Vernunft setzt, so wird er nie mehr selbst überlegen; er wird sodann lediglich der Spielball fremder Ansichten sein' (I 292). Daß diese Entwicklungsmethode eine sehr langsam fortschreitende ist, weiß Rousseau sehr wohl; aber die Vorteile muß man mit ihm doch weit höher schätzen: 1. Infolge dieser Methode sind die Kenntnisse jederzeit der Verstandeskraft genau angemessen. 2. Der Zögling besitzt zwar wenig Kenntnisse, aber diejenigen, welche er besitzt, sind wirklich sein eigen; er weiß nichts halb.

Ein dritter Vorteil der Methode Rousseaus liegt darin, daß sich bei seinem Zögling jede Kenntnis ganz natürlich und ungezwungen aus der freiwilligen Beschäftigung entwickelt, d. h. also aus dem Spiel des Kindes. Der Erzieher muß es nur verstehen, dieses Spiel zu seinen Zwecken auszunutzen. Dann ist aber der Vorzug eines derartigen spielenden Lernens außerordentlich groß. Die Hauptvorteile sind die, daß das Kind mit Lust und Liebe bei der Sache ist, daß es mit dem Spiel auch die Beschäftigung mit dem Lehrgegenstand aus freien Stücken oft wiederholt, daß es deshalb diesen Gegenstand gut behält. Voraus-

[1]) Rousseaus Versuch in der praktischen Erziehung. Herausgeg. von Feder, Berlin 1792, Mylius, S. 69.

setzung dabei ist natürlich, daß das Kind die Absicht des Erziehers nicht merkt. Darin liegt unbedingt einer der methodisch wichtigsten Punkte: der Zögling Rousseaus tut alles freiwillig, tut daher alles gern.

Ein weiterer Vorzug liegt in der Bezugnahme auf das praktische Leben, und zwar sind hier zwei Punkte zu unterscheiden: Rousseau legt den Naturunterricht daraufhin an, daß er dem Zögling später im täglichen Leben Nutzen bringt, daß Emile nur oder doch ganz vorzugsweise nur das lernt, was er später praktisch verwerten kann. 'Wozu nützt das? Das ist fortan das heilige Wort, das zwischen ihm und mir bei allen Handlungen unseres Lebens allein entscheidende Wort' (I 317). Ferner: 'Emile soll alle Naturkörper und alle Arbeiten der Menschen nach ihren wahrnehmbaren Beziehungen auf seinen Nutzen, seine Sicherheit, seine Erhaltung und sein Wohlbefinden schätzen' (I 335). Darüber an späterer Stelle noch einige Worte.

In Übereinstimmung mit dem voraufgehenden besteht der zweite Punkt darin, daß der ganze naturkundliche Unterricht sich in Stoff und Plan eng und ausschließlich an Vorkommnisse des täglichen Lebens anschließt.

Fünftens die für alle naturkundlichen Fächer, besonders für die Physik, beherzigenswerte Warnung vor komplizierten Apparaten. Ohne Zweifel werden die Schüler durch solche von dem Kern des Experimentes abgelenkt und sehen vor lauter Rädern, Linsen und Spiegeln das gerade nicht, worauf es ankommt. Je einfacher der Apparat, um so verständlicher das Experiment!

Ein nicht hoch genug zu bewertender Vorzug liegt in der freilich sehr schwer durchführbaren Forderung, der Zögling solle sich die nötigen Apparate selbst anfertigen! Auf diese Weise wird die Übung in der Handfertigkeit und die Übung der Sinne mit der genauen Kenntnis der Wirkungsweise der Maschine verbunden, da der Apparat ja nicht gebaut werden kann ohne vorhergehende genaue Überlegung, wie er wirken soll. Dabei entwickelt sich am besten eine eigene, selbständige Tätigkeit des Geistes; der Geist wird fähiger, Beziehungen aufzustellen, Ideen zu assoziieren ohne durch fremde Autorität beeinflußt zu sein, während er leicht in eine gewisse Trägheit versinkt, wenn er alles so hinnimmt, wie es ihm dargeboten wird. Der Geist wird geschult im Denken, Hände und Sinne werden geübt zu gleicher Zeit.

Besondere Erwähnung verdienen noch die vorzüglichen Methoden und Ratschläge für den Unterricht in der Botanik. Auch hier ist es Rousseaus ganzer Denkrichtung zufolge das Wort 'Zurück zur Natur', das alle seine besonderen Anschauungen beherrscht. Folgende Stelle aus den Bekenntnissen (III 223) zeigt besonders gut seine Auffassung vom Studium der Botanik im Gegensatz zu Linné: Dieser 'hat . . . zu viel in Herbarien und Gärten, und nicht genug in der Natur selbst studiert. Ich dagegen . . . legte . . . mich zu der Blume hin auf die Erde. Diese Methode hat mir gar sehr geholfen, die Pflanzen so kennen zu lernen, wie sie in ihrem natürlichen Zustande sind und ehe sie durch Menschenhände gepflegt werden und dadurch ausarten'.

Die wichtigsten, auch heute noch beherzigenswerten besonderen Ratschläge sind folgende:

1. Der botanische Unterricht beginne mit den einfachsten Pflanzen, und zwar mit solchen, bei denen alle pflanzlichen Merkmale in möglichst typischer Weise vorhanden sind.

2. Man kann eine Pflanze nur dadurch gründlich kennen lernen, daß man ihre ganze Entwicklung und ihr Leben in der Natur selbst beobachtet.

3. Bei der ersten Einführung soll kein Buch gebraucht werden.

4. Der einführende Kursus hat je eine oder zwei Pflanzen aus den wichtigsten Familien (Liliaceen, Cruciferen, Leguminosen, Labiaten, Umbelliferen, Kompositen) genau durchzunehmen. Mit diesem Rüstzeug gehe man an unbekannte Pflanzen heran und stelle fest, zu welcher von diesen Familien sie gehören. Später erst soll man die Namen erfahren.

5. Nicht die Namen sind das Wichtigste in der Botanik, sondern die Einsicht in das Leben der Pflanze und die Beziehung ihres Baues zu ihrer Lebensweise und zur Unwelt.

B. Nachteile. Zweifellos bietet eine derartige Behandlung des Naturunterrichtes bedeutende Vorzüge. Aber indem Rousseau die Durchführung seiner Leitgedanken gelegentlich übertreibt, ergeben sich auch einige Nachteile.

Gerade in der Physik ist es für einen methodischen Lehrgang unbedingt erforderlich, daß man künstlich solche Experimente anstellt, wie sie in der Natur entweder nicht so rein oder überhaupt nicht vorkommen. Man denke z. B. an die meisten Ergebnisse und Gesetze der Induktionselektrizität. Ich wüßte nicht, wie man diese ohne besondere Apparate, die man zum Teil jedenfalls selbst nicht herstellen kann, und ohne künstliche Experimente, die die Schüler selbst nicht finden werden, ableiten wollte.

Auch in der Biologie sind nicht alle Forderungen Rousseaus zu billigen. Wenn er z. B. verlangt, Emile solle keine Insekten sezieren usw., wenn er überhaupt auf jede Kenntnis der vergleichenden Anatomie verzichtet, so ist diese Forderung zu streng. Die Schule hat doch wohl schon im Hinblick auf Anthropologie, Psychologie und Philosophie die Pflicht, die wichtigsten anatomischen Tatsachen zu vermitteln, ohne sich dabei in Einzelheiten verlieren zu müssen. Damit in Übereinstimmung soll Emile ein Mikroskop nicht kennen lernen, es sei denn, daß er selbst eines erfinde(!); womit natürlich auf die ganze Zellenlehre und die auf ihr beruhende Kenntnis der niederen Tiere und Pflanzen, der Histologie, sowie sehr vieler biologischer Fragen von allgemeinerem Interesse insbesondere auch aus der Vererbungslehre verzichtet werden muß.

Freilich muß man bedenken, daß Rousseau von dem neuen Geiste noch nicht viel verspürt haben mag, dessen Hauch damals eben erst die bis dahin meist 'beschreibende' Naturwissenschaft zu durchwehen begann. Und Rousseau war mit dem damaligen Stand auch der biologischen Naturwissenschaften ganz gut vertraut. Besonders die Abhandlung über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen zeigt vor allem in den Anmerkungen seine vortreffliche Kenntnis der Anatomie. In den 'Bekenntnissen' erwähnt er wiederholt seine naturwissenschaftlichen Studien. Schon als Knabe hat er einen kleinen Garten gepflegt, Pflanzen gesetzt, das Keimen beobachtet (Cottasche Ausgabe I 64).

Später hat er sich eingehend bis zu wissenschaftlicher Tätigkeit mit Botanik beschäftigt. Zu Charmettes hat er physiologische und anatomische Schriften gelesen (Cottasche Ausgabe II 31). In Paris nahm er einen Kursus in Chemie durch (Cottasche Ausgabe II 77). Unter Leitung eines Professors der Physik führte er selbst zu Chambéry physikalische Experimente aus (Cottasche Ausgabe I 285). Er war also in allen Naturwissenschaften bewandert. Ebendeshalb aber sah er auch, daß die biologischen Naturwissenschaften noch nicht viel über eine Beschreibung der Tatsachen hinausgegangen waren. In der Abhandlung über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen[1]) will er die Untersuchung nicht damit beginnen, wie der Mensch sich vom Tier entwickelt habe. 'Ich könnte hierüber nur unbestimmte und beinahe erdichtete Vermutungen wagen. Die vergleichende Anatomie hat bis jetzt noch zu wenig Fortschritte gemacht, die Beobachtungen sind noch zu unsicher, als daß man auf solchen Grundlagen ein sicheres Lehrgebäude errichten könnte.' Berücksichtigt man dies, so kann man verstehen, weshalb Rousseau im Emile den biologischen Wissenschaften so wenig Beachtung schenkt und nur einige Bemerkungen über das Beobachten und Zeichnen macht. Seine eigenen botanischen Studien fallen erst in die Zeit nach der Abfassung des Emile, und ihnen verdanken wir das oben genannte methodisch vortreffliche Schriftchen.

Einen Nachteil des Rousseauschen Systems erblicken wir noch in dem allzustreng durchgeführten Verzicht auf das dogmatische Lehrverfahren. Wenn auch gerade durch Rousseaus Kampf gegen dieses Verfahren die Pädagogik außerordentlich gewonnen hat, so kann es doch nicht ganz restlos aus dem Unterricht verbannt werden. Der Gedanke aber, der Rousseau zu seiner einseitigen Ansicht verleitete, ist im übrigen sehr beherzigenswert; er spricht ihn im Emile (I 327) also aus: 'Lenkt . . . die Aufmerksamkeit des Kindes nie auf etwas, was es nicht einzusehen vermag; . . . obwohl ihr das, was ihm in einem späteren Alter nützlich sein kann, nicht aus den Augen lassen dürft, so redet dennoch ihm nur von dem, dessen Nutzen es schon jetzt einsieht.'

Ein vierter Mangel steht mit dem eben erörterten in engem Zusammenhang. Wenn sich Rousseau auch, wie er an einer Stelle des Emile sagt, bemüht, alle Kenntnisse nach einer gewissen Ordnung zu bringen, so kann sein Lehrgang bei jedem Verzicht auf dogmatisches Verfahren und bei der allzuengen Rücksichtnahme auf die Natur der Umgebung doch unmöglich einen stofflich derartig geschlossenen Plan verfolgen, wie er einerseits aus pädagogischen, andrerseits aus stofflichen Rücksichten unbedingt geboten ist. Das hängt zum Teil auch zusammen mit dem Punkt, der oben noch unerörtert blieb: wir hörten, daß Rousseau seinen Naturunterricht so und nur mit Rücksicht darauf erteilt, daß sein Zögling die erworbene Kenntnis später auch praktisch verwerten kann. Wer nur diese Absicht beim Naturunterricht verfolgt, kann freilich keinen stofflich geschlossenen Unterrichtsplan verfolgen, da er ganze Kapitel einfach ausläßt. Man sieht, daß es sich hier wie schließlich bei allen pädagogi-

[1]) Rousseaus ausgewählte Werke übersetzt von Heusinger. Stuttgart, Cotta, 6. Bd.

schen Ansichten Rousseaus um die prinzipielle Grundlage selbst handelt, auf der er sein System aufbaut. Diese müssen wir also noch kurz untersuchen.

III. Psychologische Grundlagen der Lehre Rousseaus

Aus kleinen Verhältnissen hatte sich Rousseau durch seinen gewaltigen Bildungsdrang bis in die Spitze der Pariser Gesellschaft emporgearbeitet. Gerade deshalb aber fühlte er das soziale Problem der gesellschaftlichen Ungleichheit zwischen Gebildeten und Ungebildeten doppelt stark. Zwar denkt er nicht daran, diesen Unterschied, der doch auch eine Art von unentbehrlicher Arbeitsteilung ist, gewaltsam aufzuheben, wie ihm überhaupt revolutionäre Gedanken fremd sind. Die Abhandlung 'Über den Gesellschaftsvertrag' bietet dafür den besten Beweis. Es heißt dort (Cotta, Leipzig S. 219f.) z. B. in der Anmerkung 7: 'Was aber Menschen betrifft, die so sind wie ich, deren Leidenschaften die ursprüngliche Einfachheit auf immer zugrunde gerichtet haben, die sich nun nicht mehr von Gras und Eicheln sättigen und Gesetze und Obrigkeiten nicht mehr entbehren können . . ., alle diese . . . werden die heiligen Bande der Gesellschaft, deren Mitglieder sie sind, in Ehren halten . . ., sie werden den Gesetzen und den Männern, welche deren Urheber und Diener sind, gewissenhaft gehorchen . . .' Einen Weg zur Beseitigung der gesellschaftlichen Ungleichheit ohne Revolution deutet er an in der Abhandlung über die politische Ökonomie[1]): 'Es ist demnach eine der wichtigsten Pflichten der Regierung, daß man der außerordentlichen Ungleichheit der Glücksgüter zuvorkomme, nicht indem man dem Reichen seine Reichtümer wegnimmt, sondern indem man allen die Mittel entzieht, welche zu sammeln; nicht indem man Hospitäler für die Armen erbaut, sondern indem man verhütet, daß sie nicht arm werden können.' Das wichtigste Mittel aber zur Aufhebung der Ungleichheit der Stände glaubt er in der Erziehung zu finden: er legt in seinem Erziehungswerk vor allem darauf den größten Wert, daß der Zögling nicht für eine bestimmte Gesellschaftsklasse erzogen werden soll. Vielmehr ist das Endziel der Erziehung die Entfaltung reiner, wahrer Menschlichkeit, und zwar individuell ausgeprägter Menschlichkeit. 'Emile' I 349 lesen wir: 'Bis jetzt habe ich zwischen den Ständen, Rangstufen und Glücksgütern noch keinen Unterschied gemacht und denke auch in der Folge ebenso zu verfahren, weil der Mensch ja in jedem Stande doch immer nur Mensch ist und bleibt, weil der Reiche keinen größeren Magen und keine bessere Verdauung als der Arme hat . . . Die Erziehung des Menschen stehe mit dem in Einklang, was der Mensch ist, und nicht mit dem, was er nicht ist.' Ferner S. 351: 'Was Menschen geschaffen haben, können Menschen auch wieder zerstören. Unauslöschlich sind nur die Charaktere, welche die Natur ihren Schöpfungen aufprägt, und sie schafft weder Fürsten noch reiche noch vornehme Herren.' Das Erziehungsziel wird sehr schön gekennzeichnet durch folgendes Gespräch mit einer vornehmen Dame (I 354): '«Mein Sohn soll ein Handwerk lernen? . . . Mein Herr, wo denken Sie hin?» — Meine Gedanken

[1]) Rousseaus philos. Werke. 2. Bd. Reval u. Leipzig 1781. Albrecht & Co. S. 294.

gehen weiter als die Ihrigen, gnädige Frau . . . Meine Erziehung soll ihn zum Menschen machen, und . . . mit diesem Titel wird er weniger seinesgleichen haben, als mit allen denjenigen, die er von Ihnen ererbt.'

Für diese Erziehung zum Menschen ist es aber vor allem wichtig, daß die Gefühlsseite des Zöglings die rechte Ausbildung und Richtung erfahre. Das rein Verstandesmäßige bleibt Rousseau daher etwas Nebensächliches. Die Erziehung auf systematisch ausgebautes Wissen erscheint ihm unnütz. Nur so weit schätzt er es, als es für ein echt menschliches Leben erforderlich ist. Daß aber das Wissen und das Streben nach Wissen als solche dem menschlichen Geiste nicht wesentlich sind, ergibt sich ihm aus seiner Ansicht über den menschlichen Wissensdrang, die er in seiner Preisschrift ausführlich entwickelt hat. Dort[1]) heißt es S. 151: 'Wir suchen nur Kenntnisse, weil wir Genuß suchen, und man würde durchaus nicht begreifen können, warum jemand, der weder etwas wünschte noch fürchtete, sich die Mühe geben sollte Schlüsse zu machen'. Im Emile (I 290) faßt er seine Ansicht folgendermaßen zusammen: 'Die angeborene Sehnsucht nach Wohlsein und die Unmöglichkeit, dieselbe völlig zu befriedigen, treiben den Menschen an, unaufhörlich neue Mittel zur Stillung derselben aufzusuchen. Dies ist das erste Prinzip der Wißbegierde, ein dem menschlichen Herzen natürliches Prinzip, dessen Entwicklung indes mit der Entfaltung unserer Leidenschaften und unserer Einsichten stets gleichen Schritt hält. Stellt euch einen Philosophen vor, der mit seinen Instrumenten und Büchern auf eine wüste Insel verbannt ist und mit Sicherheit weiß, daß er daselbst den Rest seiner Tage einsam zubringen muß: er wird sich schwerlich noch um das Weltsystem, um die Gesetze der Anziehungskraft, oder um die Differentialrechnung kümmern. Vielleicht wird er in seinem ganzen Leben kein einziges Buch wieder aufschlagen; aber nie wird er es unterlassen, seine Insel auch bis auf den letzten Winkel zu durchsuchen . . .' Es wird erlaubt sein, diese Ansicht Rousseaus in Zweifel zu ziehen. Wenn anders dieser Philosoph ein rechter Philosoph ist, wird er seine Studien wieder aufnehmen, sobald er für seine Lebensbedürfnisse gesorgt hat, und zwar wird er auch dann weiterforschen, wenn er sicher weiß, daß seine Ergebnisse ewig begraben bleiben; denn er forscht nicht sowohl für andere als für sich selbst.

Rousseau aber glaubt nicht an eine solche Befriedigung in der Beschäftigung mit der Wissenschaft, weil er selbst zu sehr Gefühlsmensch ist. Er hält im Gegenteil die Wissenschaften für eines der größten Übel des Menschen. Man lese nur folgende Gedanken[2]): 'Üppigkeit, Verderbnis der Sitten und Sklaverei waren also zu allen Zeiten die Strafen, welche unseren stolzen Bemühungen nachfolgten, wenn wir uns aus der glücklichen Unwissenheit, in welcher uns die Vorsehung gelassen hatte, herauszureißen suchten. Der dicke Schleier, womit sie alle ihre Geheimnisse bedeckt, sollte uns schon hinlänglich überzeugen, daß wir nicht zu unnützen Untersuchungen von der Natur bestimmt sind, und

[1]) Rousseaus ausgew. Werke übers. v. Heusinger. Stuttgart, 6. Bd.
[2]) Philosophische Werke, Reval u. Wesenberg 1779. 31.

wo ist derjenige, welcher nur ein einziges von ihren Geboten ungestraft übertreten hat? O ihr Menschen! Erkennet einmal, daß die Natur euch die Wissenschaft gleich einer zärtlichen Mutter, welche den Händen ihres Kindes das schädliche Gewehr entreißt, verbergen will; daß alle Geheimnisse, welche sie euch verbirgt, ebensoviele Übel sind, vor denen sie euch bewahrt, und daß selbst die Mühe, welche ihr anwenden müßt um etwas zu erlernen, eine ihrer größten Wohltaten ist. Die Menschen sind verdorben, und sie würden noch elender sein, wenn sie das Unglück hätten gelehrt geboren zu werden.'

Aus dieser Grundanschauung Rousseaus heraus läßt sich seine ganze Lehre samt ihren Vorzügen und Nachteilen verstehen. Seine konsequente Folgerung ist eben diese: 'Laßt uns deshalb von unserem ersten Unterricht solche Kenntnisse fernhalten, an denen der Mensch von Natur kein Interesse findet, und uns auf diejenigen beschränken, deren Aneignung uns der Naturtrieb wünschenswert macht' (Emile I 290).

Des Menschen Denken und Fühlen geht aber doch schließlich einmal über das Getriebe des Alltaglebens hinaus nach höheren Zielen, nach einer Welt- und Lebensanschauung; es sucht einen festen Punkt, an dem es den Hebel des eigenen Wollens und Könnens im Verlaufe des Lebens ansetzen kann. Dessen ist sich natürlich auch Rousseau voll bewußt. Nur glaubt er nach seiner ganzen Naturanlage eine solch abschließende Anschauung über unser Leben und unsere Bestrebungen mehr gefühls- als verstandesmäßig erreichen zu können, wie das besonders aus dem Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars hervorgeht.[1]) Uns aber scheint die Verstandesseite im Menschen jener des Gefühls durchaus gleichberechtigt zu sein, und wir sehen in diesem in Rousseaus eigener Natur wurzelnden Grundirrtum über das menschliche Wesen die Quelle der wenigen Irrtümer und Nachteile, die mit dem für die Entwicklung der gesamten Pädagogik so überaus segensreichen Lebenswerke Rousseaus untrennbar verbunden sind.

[1]) Vgl. in diesen Jahrbüchern 1913 XXXII 124—137 ff. die eingehende Besprechung dieses Stückes und seiner Bedeutung für den Unterricht, von Willibald Klatt.

FREIE DEUTSCHE ARBEITEN IN DEN OBERKLASSEN

Von Fritz Graef

'Das Muß ist hart, aber beim Muß kann der Mensch allein zeigen, wie's inwendig mit ihm steht' (Goethe an Krafft 1781).

Es gibt eine gesunde Wirkung des Zwanges. Wer hätte sie nicht schon gespürt? So in den Leibesübungen, im Heeresdienst, in geistiger Tätigkeit, in der sittlichen Bildung. Wie viele sehen bloß dann einmal die Sonne über der Heide oder dem Walde aufgehen, wenn sie unter dem Zwange des Dienstes früh aufbrechen! Manche Gebiete der Erfahrung, manche Wege des Denkens und der Darstellung würden von vielen überhaupt nicht betreten werden, wenn sie nicht durch eine Aufgabe dazu gezwungen würden. Erst durch eine Probe lernen sie, ob und inwieweit sie auf diesen Wegen gehen können. Und ein Fehlschlag bei dem ersten Versuch braucht noch kein Unvermögen zu beweisen, er kann entstanden sein aus einem Mangel an Übung.

Trotzdem wird die Verpflichtung, ein Thema zu bearbeiten das für die ganze Klasse gestellt ist, oft als ein lästiger Druck empfunden. Das läßt sich begreifen. Denn bei solchen Aufgaben wird die Rücksicht auf den Durchschnitt der Klasse sich ganz von selbst geltend machen, auch wenn der 'Dreiviertelgenügendparagraph' nicht mitspräche, und bei dem Durchschnitt der Schüler wird eine gewisse nüchterne Verständigkeit überwiegen. Darum gehören solche einfachen Themata wie 'Wissen ist besser als Reichtum' zum eisernen Bestand der Oberklassen; darum werden Rückerts klare Sinnsprüche so geschätzt. Und bei dem Reichtum an Beispielen, welche Geschichte und Lektüre bieten, macht es keine großen Schwierigkeiten, den nicht eben tiefen Satz zu beweisen: 'Des Lebens ungemischte Freude ward keinem Irdischen zuteil' oder die 'Not als Mutter der Kraft' zu schildern.

Aber gerade die tieferen und kühneren Naturen werden von solchen Themen wenig befriedigt sein; ja, es kann kommen, daß ihre eigentümlichen Kräfte, eine starke Phantasie, die Neigung zu philosophischer Betrachtungsweise bei solchen Erörterungen überhaupt keinen Anlaß finden hervorzutreten. Je selbständiger solche Naturen sind, um so eher werden sie geneigt sein, ihrem Mangel an Befriedigung durch übertriebene Kritik Ausdruck zu geben.

Es ist aber durchaus die Aufgabe der Schule, soweit sie es irgend vermag, die eigentümlichen Kräfte der jungen Leute zu fördern und zur Selbständigkeit heranzubilden. Dem wird nicht entsprochen, wenn man versucht, den heran-

wachsenden Geistern ein allgemeines Schema aufzuprägen. Das führt nur zu Scheinerfolgen, unter denen die Schule wie die Schüler leiden. Darum werden sicher die meisten Lehrer des Deutschen die Bestimmung der Dienstanweisung für Direktoren und Lehrer von 1910 mit aufrichtiger Freude begrüßt haben (A. 2): 'Der Lehrplan muß so durchgeführt werden, daß die Schüler sich, namentlich in den oberen Klassen, gern an größeren und zusammenhängenden Aufgaben versuchen.' Denn dieser Satz gestattet nicht bloß, nein, er empfiehlt, was im Interesse der Schüler wie des Unterrichts liegt.[1]) Aber diese Bestimmung vermehrt die Arbeit und steigert — richtig verstanden — die Anforderungen an die Schüler, besonders aber an den Lehrer.

Denn es wäre offenbar ein vollkommener Mißbrauch, wollte man einfach allen Schülern die Freiheit geben, ein selbstgewähltes Thema zu bearbeiten. Das würde nur im ersten Augenblick als eine wahre Erleichterung begrüßt werden; der Lehrer würde sich die Arbeit sparen, Themata durchzudenken, die eben diese Klasse mit dem Erfolg wirklicher innerer Förderung durcharbeiten könnte. Aber wenn er sich auch die Mühe der Auswahl ersparte, die Verantwortung für die gegebene Freiheit und ihren Mißbrauch könnte er nicht ablehnen; denn er muß seine Klasse so weit kennen, um sagen zu können, ob diese Schüler schon so viel Urteilskraft haben, die Grenzen einer fruchtbaren und fördernden Aufgabe zu erkennen. Aber selten sind Schüler in diesem Alter so reif, daß sie den Umfang und die Bedeutung eines solchen Themas übersehen können. Die einen werden sich vielleicht bequeme Schilderungen aussuchen, und uferlos ausbreiten was sie erlebt oder erlesen haben; 'Freiheit' jubeln die andern, scheuen vor den kühnsten Problemen nicht zurück und geraten dann in unüberwindliche Schwierigkeiten, wenn sie es ernstlich meinen — oder sie fliegen 'sorglos über die Fläche dahin'.

Zu gründlicher, tüchtiger Arbeit aber sollten diese Aufgaben, mehr noch als andere, Anlaß und Gelegenheit geben. Klarer Aufbau, sorgfältige, anschauliche Gedankenbildung, geschmackvoller, aber wohl abgemessener Ausdruck sollten von diesen Arbeiten besonders gefordert werden.

Welche Wege führen zu diesem Ziele? Welche eröffnen sich insbesondere von dem Gedankenkreis aus, den die Oberrealschule pflegt?

---

[1]) Mit dieser Mahnung hat die Preußische Unterrichtsverwaltung einen Gedanken wieder aufgenommen, der bereits in dem — unter Ludwig Wiese erlassenen — Abiturienten-Prüfungsreglement von 1856 zur Geltung gebracht war. Dort hieß es in einem Zusatz zu § 22: 'Da es behufs der Überführung zu der Freiheit der Studien, welche auf den Abgang 'von der Schule folgen soll, von der größten Wichtigkeit ist, die Selbsttätigkeit der Schüler 'auf den obersten Stufen des Gymnasialunterrichts in jeder Weise anzuregen und zu be-'günstigen, so ist es zulässig, zu diesem Ende, bei der Wahrnehmung ernstlichen Privat-'fleißes, in geeigneten Fällen einzelnen Schülern während des letzten Jahres ihres Aufent-'haltes in Prima Dispensation von einzelnen Terminarbeiten zu erteilen. Es wird besondere 'Anerkennung verdienen, wenn unter den bei der mündlichen Prüfung vorzulegenden 'schriftlichen Arbeiten aus dem Biennium von Prima sich Proben solcher eingehenden, von 'eigenem wissenschaftlichen Triebe zeugenden Privatstudien der Abiturienten finden.' (Wiese, Verordnungen und Gesetze[1] I [1867] S. 216.)

Wo viel Freiheit, da ist viel Irrtum. Also kann sie nicht unbeschränkt gegeben werden. Deshalb ist zunächst daran festzuhalten: Nicht jeder Schüler hat das Recht auf eine freie Arbeit. Dieser Anspruch wird nur durch mindestens genügende Klassenleistungen erworben. Wie kann ein anerkannter Stümper sich an solche besonderen Aufgaben wagen? So wird es eine Ehre für die Tüchtigen, sie dürfen auf selbstgewählten Bahnen mehr leisten als der Durchschnitt der Klasse. Das ist eine Ehre, ein Ansporn; auch diese Freiheit will verdient sein.

Schwieriger ist es, die Grenzen nach einer anderen Richtung zu bestimmen: festzusetzen, aus welchen Gebieten diese freien Arbeiten ganz oder vorzugsweise zu entnehmen sind. Begreiflich, aber nicht empfehlenswert scheint mir da eine Einseitigkeit zu sein, welche gelegentlich hervortritt. Wenn als freie Arbeiten nur literarische Themen oder gar nur Themen aus der Literatur des XIX. Jahrh. bearbeitet werden, so wird damit zwar eine Lücke ausgefüllt, die von manchem Lehrer stark empfunden wird; aber offenbar entscheidet in diesem Falle die Neigung des Lehrers allein, während doch auch die Neigungen und Fähigkeiten der Schüler mitsprechen sollten. Wenn unter der Führung eines tüchtigen und begeisterten Lehrers auf einem so beschränkten Gebiete etwas geleistet wird, so ist das zwar auf jeden Fall anzuerkennen, aber einseitig ist es immerhin, und die damit verbundene Gefahr wächst, wenn manche Themen in ziemlich gleichmäßiger Abwandlung eines Schemas in etwas loser Form für die verschiedenen Dichtungen gestellt werden. So bietet Deckelmann in seinem sonst recht empfehlenswerten Buche 'Die Literatur des XIX. Jahrh. im deutschen Unterricht'[1]) unter anderen folgende Themen: 11 'Storms Kunst des Verschweigens und Verhüllens' und 300 'Die Technik des Verschweigens und Verhüllens in Ibsens Dramen'. Der Verfasser hält offenbar die Darstellung der Technik einer Dichtungsgattung für besonders fördernd. Denn damit beschäftigen sich sechs Themen ('Die impressionistische Technik in den Gedichten .....', 'Die Technik der Tieckschen Märchen', 'Die Technik in den Erzählungen Hoffmanns', 107 'Die Technik der Erinnerungsnovelle', 287 'Die Technik des naturalistischen Dramas' und 300). Wichtiger aber, freilich auch schwieriger, ist es, auf das Besondere und Eigentümliche im Aufbau und im inneren Leben, in damaligem Erfolg und dauernder Wirkung einzugehen.

Ferner: Es geht sich schlecht in Stiefeln, die zu weit sind. Bei Themen, die zu weit gefaßt sind, kommen leicht sehr umfangreiche Arbeiten, aber selten klare, bestimmte Gedankenentwicklungen heraus, bei deren Herausarbeitung der Verfasser etwas gelernt hätte. Diese Gefahr scheint mir Deckelmann bei Themen nicht vermieden zu haben wie: 31 'Soziale Tendenzen des Naturalismus', 34 'Der freie Rhythmus. Beziehung zwischen Form und Inhalt', 92 'Die Frühromantik und die artistische Richtung unserer Tage', 111 'Eigenschaften der Novellendichtung, nachgewiesen an Storms Novellen' (Wesentliche — oder unwesentliche? Einige? Wonach ist die Auswahl zu treffen?), 185 'Niels Lyhne und die deutsche Romantik'. Wo die bestimmte Abgrenzung fehlt, ist die Rich-

[1]) Berlin, Weidmann 1912. Anhang 'S. 309—320'.

tung, welche die ganze Arbeit beherrschen muß, schwer zu finden. An demselben Fehler leiden wohl auch Themata wie: 'Die soziale Gesetzgebung' (Hameln 1913. S. 8 g), 'Die Bildungsaufgaben der großen Städte' (ebenda O I g. B. o.), 'Über das klassische Drama in Deutschland' (ebenda S. 9 U I g. b). Dann werden sich manche Schüler mit breiten Inhaltsangaben zufrieden geben; denn zu dem Fleiß einer gedächtnismäßigen Wiederholung sind viel mehr bereit, als zu einer selbständigen, auf eigenem Nachdenken beruhenden Gestaltung des Stoffes. Aber offenbar ist dies allein das wahrhaft Fördernde.

So ergibt sich: daß die Bestimmung und Abgrenzung dieser freien Themata größere Schwierigkeiten bietet, als manche von vornherein annehmen; und daß sie deshalb den Schülern nur in seltenen Fällen ganz überlassen werden kann. Darum bedeutet ihre Einführung in den Unterricht eine erhebliche Arbeitsteigerung für den Lehrer. Er muß sich bemühen, Neigung und Fähigkeiten seiner Schüler genau kennen zu lernen, und ihnen das zu bieten, was sie fördern könnte, nicht bloß, was ihm selbst vor allem Freude macht. Er muß verzichten lernen. Indes wird so das Bemühen, den Wünschen der Schüler entgegenzukommen, seine Grenze in den Kenntnissen und der Individualität des Lehrers haben. Das ist eine natürliche Schranke, die nicht beseitigt werden kann.

So würde sich ein Verfahren empfehlen, das der Neigung und der Fähigkeit des Schülers einen gewissen Spielraum läßt, während es doch die Gefahr eines Mißlingens infolge unzureichender begrifflicher Bestimmung möglichst einschränkt. Entweder der Lehrer weist bei dem Unterricht auf einzelne Gebiete, auf Darstellungen oder Dichtungen hin, welche in einer freien Arbeit behandelt werden könnten, oder er läßt sich diese Gebiete von den Schülern schriftlich angeben. Und nun arbeitet er für jeden einen oder mehrere Vorschläge schriftlich aus, die er dem Schüler zur Auswahl und Überlegung mehrere Tage überläßt. Dann werden in Besprechungen mit den einzelnen Schülern die Themata, ihre Bedenken, ihre Vorzüge einzeln durchgesprochen, und nun kann die Arbeit beginnen.

Die Anregungen, welche der Lehrer gibt, werden ganz natürlich zunächst aus seinem Fache und seiner Auffassung des Unterrichts hervorgehen. So steht der deutsche Unterricht mit den literarischen und philosophischen Themen selbstverständlich im Vordergrund. Und wirklich ist diese Gelegenheit ungemein günstig, nun das, was lebhafte Schüler im Unterricht oft vermissen, nachzuholen; so können sich eifrige Leser der neueren Dichtung — und an solchen wird es auf keiner Schule fehlen — in Werke des XIX. Jahrh. vertiefen. Sehr dankenswerte Anregungen für deren Behandlung bietet Deckelmann, denn er schließt an die Dichtungen immer begriffliche Entwicklungen; so könnte man wohl nach seinen Vorschlägen das Wesen der Romantik, des Naturalismus, der Heimatskunst an bestimmten Beispielen entwickeln lassen. Man kann dem Schüler empfehlen, einige Erscheinungen in einem Bericht zusammenzustellen, das Gleichartige davon zusammenzufassen und dessen Wesen an typischen Fällen zu erörtern. So könnte man die Schüler, glaube ich, sehr wohl zum Verständnis nicht bloß einer gewissen Gleichartigkeit, sondern auch des inneren Zusammen-

hanges anleiten, wenn man sie aufforderte: zu verfolgen, wie der Mond in der Dichtung gefeiert wird von Klopstocks Bitte 'Eile nicht; bleib, Gedankenfreund' und Goethes gefühlsgesättigter Erlösung, die der Mond mit seinem stillen Lichte ihm bringt, bis zu den Romantikern; und vielleicht findet sich doch ein Schüler, der den Gegensatz zwischen jenen und Tiecks 'mondbeglänzter Zaubernacht' oder Eichendorffs zarter und sehnsüchtiger Verehrung der 'Mondes- und Waldespracht', wo die Brunnen verschläfen rauschen, und Lenaus düster-schwermütigen Schilfliedern nicht bloß fühlt, sondern auch darstellen kann.

So wäre es auch für Feinsinnigere eine schöne und lohnende Aufgabe, in die Verwandtschaft und den Gegensatz von Mörikes und Storms Naturschilderung einzudringen. Und wer solche zu wagen zu schwierig findet, der kann sich der Schönheit seiner Heimat in der Form bewußt werden, wie die heimischen Dichter sie schildern. Er kann mit dem Auge des Dichters sehen lernen und ein Verständnis gewinnen für das Zarte, fast Unaussprechliche in der träumerischen Stille der Heide oder der endlos grünen Fläche der Marsch. So können solche Arbeiten auch in die geistige Kraft der Heimat einführen. Aber freilich, solche Forderungen kann man nicht an den Durchschnitt der Klasse richten. Dergleichen liegt über dem gewöhnlichen Niveau; aber wenn ein solcher Aufsatz gut gelungen ist, dann könnte die ganze Arbeit oder die eindrucksvollsten Abschnitte daraus der Klasse vorgelesen werden. So würde das, was einer mit Liebe und Innigkeit empfunden und dargestellt, auch anderen zugänglich.

Und wie solche Arbeiten den einzelnen ansiedeln in der Heimat und wie durch sie die Schule beiträgt, das Heilige zu erfassen, was wir in ihr verehren, so kann uns auch der Dichter zu den Menschen der Vergangenheit führen. Heimat und Fremde, Gegenwart und Vorzeit ergänzen sich. Wir begreifen uns als Glieder der 'unendlichen Kette', die aus den dunklen Tagen der Vorgeschichte bis in das helle Licht der Gegenwart reicht und in die ungewisse Zukunft weist, wenn wir in das Leben und Ringen der vergangenen Helden und Geschlechter eingeführt werden. Besonders wenn der Jüngling die Tugend eines Vorfahren in lebensvoller Darstellung vor sich sieht, so 'genießt und benutzt er sie und erbaut sich selbst daran aus dem Innersten heraus, als wenn er schon einmal gewesen wäre' (Goethe, Sprüche in Prosa 1045; in der Ausgabe der Goethe-Gesellschaft 408). Wer hätte das nicht bei Freytags Ingo oder seinem Marcus König erlebt? Oder bei Scheffels Ekkehard und den Helden Konrad Ferdinand Meyers? Besondere Schwierigkeiten macht es immer, ein anschauliches Bild von den Zuständen einer vergangenen Zeit zu geben. Eben darum wollen wir den Dichtern dankbar sein, deren Gestaltungskraft uns so kraftvolle lebendige Schilderungen gegeben hat, wie Scheffel von den Madjareneinfällen in Süddeutschland, Grimmelshausen von den Verheerungen des Dreißigjährigen Krieges, Raabe im 'Hungerpastor' von der Not der Hungerjahre nach den Befreiungskriegen und der Gesinnung der Menschen in jener Zeit. Trotz aller Empfehlung der Kulturgeschichte werden aber die Schicksale und Taten der Männer und Völker immer die größte Wirkung auf junge Gemüter ausüben und darum auch bei diesen Arbeiten im Vordergrunde stehen. Denn in ihnen zeigen sich die Ideen

wirksam, deren Entstehung und Ausbreitung direkt zu erfassen und darzustellen auch guten Schülern im allgemeinen zu schwer sein dürfte.

Folgten wir bisher wesentlich den Männern und Zeiten, welche die Dichter dargestellt haben, um von ihnen durch Vergleiche oder einfache Wiedergabe unter bestimmten Gesichtspunkten ein Bild zu gewinnen, so ist es andrerseits auch lohnend, in die Entwicklung eines Dichters dadurch einzudringen, daß man einem interessierten Schüler empfiehlt, die Hauptwerke eines Dichters in der Reihe zu lesen, wie sie entstanden sind. So wird sicher das Bild einer inneren Einheit gewonnen, und es wird sich zugleich deutlich der Eindruck der inneren Entwicklung des Dichters ergeben; so bei Frenssen, wenn nacheinander 'Die drei Getreuen', 'Jörn Uhl' und 'Hilligenlei' gelesen werden. Der Schüler wird sehr bald entdecken, daß manche Persönlichkeit in verschiedener Ausgestaltung in den Werken desselben Dichters wiederkehrt. An dem Vergleich solcher Gestalten, wie es bei Frenssen z. B. der Träumer Heim Heimderieter, der zähe, unermüdlich tätige Jörn Uhl und der blasse Kai Jans sind, kann auch ein tüchtiger Schüler ohne Hilfsmittel und ohne besondere Unterstützung verfolgen, wie der Dichter in Darstellung und Lebensgehalt gewachsen ist oder abgenommen hat.

Ferner erscheint es durchführbar und lohnend, einen Stand wie den Landmann oder den Kaufmann nach den Vertretern darzustellen, die in manchen Romanen der Gegenwart geschildert werden; so könnte ein Einblick gewonnen werden, wie das Gedeihen eines Geschlechtes von der Tüchtigkeit seiner Glieder abhängt, wenn die Schüler etwa G. Freytags 'Soll und Haben', Rudolf Herzogs 'Wiskottens' und Thomas Manns 'Buddenbrooks' zugrunde legen, oder nach den Romanen von Polenz ('Büttnerbauer'), Sudermann ('Frau Sorge') und Frenssen ('Die drei Getreuen', 'Jörn Uhl') sich ein Bild von der Stellung des Landmanns in der Gegenwart machen.

In diesem Rahmen bieten die freien Arbeiten eine sehr willkommene Gelegenheit für den Schüler, sich selbständig mit einigen Werken der neueren Dichtung vertraut zu machen; denn eine Behandlung der gesamten deutschen Literatur des XIX. Jahrh. mit ihren Hauptrichtungen kann nur der fordern oder verheißen, der die Schwierigkeiten und die anderen Aufgaben des deutschen Unterrichts unterschätzt. Wenn Hebbel, Keller und manche der Besten hier nicht genannt sind, so hängt das einfach mit den Beispielen zusammen: denn auf eine erschöpfende Vollständigkeit machen diese Betrachtungen in keiner Weise Anspruch. Sie wollen einige Erfahrungen zusammenstellen und Anregungen geben — mehr nicht.

In engem Zusammenhang mit dem deutschen Unterricht steht die Betrachtung von Kunstwerken, Werken der Malerei und der Bildhauer- und Baukunst. Natürlich können nur solche in Betracht kommen, die im Original oder in guten Wiedergaben leicht zugänglich sind; aber an billigen und im allgemeinen guten Abbildungen ist ja Gott sei Dank jetzt kein Mangel. So könnte zunächst an klaren einfachen Beispielen wie etwa Schnorrs Nibelungenfresken das Verhältnis zur Dichtung in Verwandtschaft und Gegensatz erwogen werden. Die

schönen Landschaften des 'stillen Gartens' bieten Gelegenheit, die Romantik auch in der Malerei zu verfolgen und mit der gleichen Bewegung in der Dichtung in Parallele zu setzen. Und der Vergleich solcher kühnen Reiter wie des 'Colleoni' von Verrochio und des 'Abenteurers' von Böcklin oder des Dürerschen 'Ritter mit Tod und Teufel' kann tief in Gehalt wie in die Formgebung hineinführen.[1])

Zu den Vorlagen, an welche diese Arbeiten in der Regel gebunden sind, gehören vornehmlich geschichtliche Darstellungen. So kann eine freie Arbeit schleswig-holsteinischen Schülern Gelegenheit bieten, mit Uwe Jens Lornsen das Erwachen des nationalen Bewußtseins der Deutschen in der engeren Heimat zu erleben, so könnten Pommern sich an Nettelbecks mannhafter Vaterlandsliebe erbauen, und in Westfalen könnten sie mit dem alten Harkort (nach dem schönen Buche von Louis Berger) die wichtigen Zeiten durchmachen, in denen nach der Schlacht von Ligny die Hochöfen und die Schienenwege im jetzigen Kohlenbezirk eingeführt wurden. Die Erinnerungen von Werner Siemens, die Darstellungen von Eyth könnten das für andere Landschaften und Gebiete der Entwicklung ergänzen. Einem weiteren Blick öffnet sich die Weltgeschichte, und Gymnasiasten mögen an einem Vergleich des Verfahrens gegen Verres und Warren Hastings den Abstand der Zeiten und Völker ermessen. Der Unterschied der Nationen wird auch zutage treten, wenn die Gründe dargestellt werden, warum Vercingetorix bei seinem Befreiungsversuch gegen Cäsar unterlag, während Arminius '*haud dubie liberator Germaniae*' wurde. Ein Vergleich zwischen dem Geiste und den Leistungen des Deutschen Bundes und des neuen Deutschen Reiches würde manchen Schülern die Augen öffnen für das, was sie an unserem Staate haben und was dieser von ihnen zu fordern berechtigt ist. Für deutsche Schüler hat das Mittelalter mit dem beherrschenden Gegensatze von Kaisertum und Papsttum eine besondere Anziehung. Daneben kann der Bauernstand nach Meier Helmbrecht (vgl. Programm von Hameln 1912) und die Entwicklung der Städte im Anschluß an eine wichtige Stadt der engeren Heimat geschildert werden. Die Reformation kann Anlaß geben zu einer Charakteristik Karls V. nach Ranke und zu einer Darstellung der Verschiedenheit in den Nachwirkungen der zwei religiösen Bekenntnisse. Der Sinn für die Aufgaben des heutigen Lebens könnte geweckt werden, wenn Schüler, die im Englischen tüchtig sind, die Entwicklung und Stellung des Königtums in England und Preußen mit Beschränkung etwa auf die glorreiche Revolution und die Märzbewegung von 1848 oder die Entwicklung des Heerwesens in Preußen und England darstellten. Es würde sicherlich fruchtbar sein, wenn die Formen untersucht würden, die der Absolutismus in Frankreich unter Ludwig XIV., in England unter Cromwell, in Brandenburg-Preußen unter dem großen Kurfürsten und Friedrich Wilhelm I. angenommen hat. Und an wertvollen Kenntnissen würde der gewiß gewinnen, der die Bedeutung darstellen wollte, welche die Jahre 1848—50 für Preußen und Österreich gehabt haben. Der Zusammenhang zwischen den politischen

[1]) Vgl. das Buch von Paul Brandt, Sehen und Erkennen. Leipzig 1911.

Kämpfen und der wirtschaftlichen Entwicklung wird schon bei dem Ringen zwischen Athen und Sparta, zwischen Rom und Karthago deutlich; er macht sich im XIX. Jahrh. besonders fühlbar, und manche Spannungen der Gegenwart beruhen ganz auf diesem Zusammenhang. Es scheint mir nicht schwer, dafür ein gewisses Verständnis zu wecken; ebenso wichtig in ihrer Wirkung, aber weniger geläufig, scheint mir jetzt die Verbindung, in welche oft Nationalität und Religion treten. Darum verdiente der Freiheitskampf der Niederländer besondere Beachtung, weil an diesem Beispiel sich diese enge Verbindung sehr gut erkennen läßt.

Ungemein umfangreiche und fruchtbare Gebiete eröffnen sich, wenn wir uns den Naturwissenschaften und der philosophischen Betrachtung zuwenden. — Die Fortschritte der modernen Technik sind geeignet, eine besondere Anziehung auf die heranwachsende Jugend auszuüben. Warum soll die Schule, selbst das Gymnasium, auf den Vorteil verzichten, der aus einem lebendigen Interesse entspringt? Die klösterliche Weltfremdheit war ja gerade einer der stärksten Vorwürfe, die am eindringlichsten gegen die deutsche Schule der Gegenwart erhoben wurde. Freilich erheben sich hier auch bestimmte Schranken, die in der Sache und in der Person des Lehrers liegen. Denn zunächst wird eine einfache Beschreibung nur für den Anfang und nur für Verhältnisse genügen, die verwickelt sind, wie etwa die Einrichtung von Elektrizitätszentralen. Aber die Beschreibung allein genügt nicht, sondern es empfiehlt sich, eine Gedankenentwicklung zu fordern. So ist es von entschiedenem Wert, wenn ein Schüler den Wegen nachgeht, auf denen James Watt und Stephenson durch Beobachtungen, Überlegungen und Versuche die Lokomotive aufbauten und verbesserten. Solche Aufgaben geben den jungen Leuten eine schöne Gelegenheit, sich in der Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, in der knappen Zusammenfassung, in einem klaren Aufbau der Stufen zu üben, welche endlich zum Ziele führten. Das scheint mir besonders fruchtbar und deshalb wichtig.

Aber man darf die oft oberflächlichen Tagesinteressen nicht überschätzen, die sich heute den Unterseebooten und morgen den Luftschiffen und Flugzeugen zuwenden, man darf nicht meinen, daß eine bloße beschreibende Darstellung solcher neuen Erscheinungen an sich einen großen Wert hätte, deshalb etwa weil sie bewiesen, wie auch die Schule wisse modern zu sein. — Erheblich wichtiger und schwieriger scheint mir die Aufgabe, in den Leistungen der Technik das Zusammenwirken von Beobachtung und konstruktiver Phantasie zu erkennen, die besonders in der Tätigkeit mancher Ingenieure und Erfinder so überraschend entgegentritt; denn dieses Zusammenwirken allein führt die Menschen, wie Eyth in seinen geistreichen Schilderungen lebensvoll zeigt, vorwärts. Die Verbindung derselben Fähigkeiten auf einem höheren Gebiet zeigen viele Naturforscher.

Hier bietet sich nun besonders für die Oberrealschulen eine außerordentlich günstige Gelegenheit, einmal dem kindlichen Hochmut zu steuern, der in Selbstgefälligkeit auf die Zeiten und Geschlechter heruntersieht, die es noch

nicht so weit gebracht hatten wie wir, und dann den ersten Regungen eines ernsthaften philosophischen Nachdenkens Nahrung und Richtung zu geben. Denn einige der wichtigsten naturwissenschaftlichen Entdeckungen, die die Grundlagen des modernen Weltbildes ausmachen, wie das Gravitationsgesetz, lassen sehr gut erkennen, wie Erfahrung und philosophische Besinnung, wie Induktion und Deduktion bei der Erforschung und Ausbildung zusammengewirkt haben. So ist es nach dem Buche von Troels-Lund (Himmelsbild und Weltanschauung im Wandel der Zeiten) wohl möglich, daß ein Primaner darstellt, wie Kepler, der große Entdecker, noch im Banne der Anschauungen seiner Zeit stand. Das scheint mir sehr wertvoll; denn es ist so natürlich, daß die jungen Leute ohne weiteres die Vorstellungen, welche ihnen im Unterricht vorgetragen werden, auf jene Zeiten übertragen. Damit geht ihnen aber das Verständnis für die eigentlichen Leistungen dieser Denker verloren; denn sie lernen die inneren Schwierigkeiten nicht kennen, welche jene zu überwinden hatten. Solche Arbeiten haben andrerseits den Vorteil, daß sie die Schüler auf einen Teil der erkenntnistheoretischen Fragen und Schwierigkeiten hinleiten und sie so zu der Erkenntnis führen, daß uns die Dinge nicht ohne weiteres so gegeben sind, wie sie sind, sondern daß wir sie nur durch ihre Wirkung auf uns kennen lernen.

Diese Form der Einführung in die Philosophie scheint mir aus verschiedenen Gründen empfehlenswert. Zunächst werden sich solchen Fragen bloß die Köpfe zuwenden, welche diesen Dingen ein gewisses Interesse und Verständnis entgegenbringen. Die selbständige Beschäftigung mit ernsthaften Denkern wird sie also wahrscheinlich fördern, auch wenn sie nicht den geradesten Weg zum Ziele einschlagen. Ferner hat dieser Weg den Vorteil, daß er deutlich erkennen läßt: die philosophische Betrachtungsweise ist kein Luxus, dem sich seltsame Grübler in müßigen Stunden hingeben, sondern sie erwächst mit Notwendigkeit aus einer eingehenden Betrachtung der Natur. Drittens vermeidet dieser Weg den oft abschreckenden Eindruck, den eine Erörterung von Begriffen, für welche die nötigen Unterlagen der Anschauung fehlen, auf ungewohnte Anfänger macht. Begriffe ohne Anschauungen sind leer. Das abstrakte Denken fordert viel Übung; mancher kann sich schwer darin zurecht finden, weil die Begriffe für ihn keinen leicht vorstellbaren Inhalt haben. Manche Schulmänner erwarten alles Heil von der Einführung der Philosophie als eines besonderen, für alle Schüler verbindlichen Faches. Ich fürchte, dieses neue Fach wird nur die Zersplitterung vermehren und den Klagen über Überbürdung einen Grund mehr geben. Denn wenn diese Betrachtungen sich an die ganze Klasse wenden, so müssen sie sich in ihrer Höhe und in der Art der Entwicklung nach dem Durchschnitt richten — also wird in ihnen eine nüchterne Mittelmäßigkeit sich geltend machen. So werden sie vielleicht am wenigsten die selbständig denkenden Köpfe befriedigen, die durchaus etwas von den Fragen der Weltanschauung wissen wollen; denn die jungen Gemüter werden am stärksten bewegt von den Fragen nach dem 'Sinn und Wert' des Lebens, nach der Persönlichkeit, nach den Zielen, welche für die Gestaltung des eigenen Lebens maßgebend sein könnten. Solange dafür nicht die gleichgesinnten und befähigten Schüler sich in besonderen Kursen

unter Leitung eines Lehrers, dem sie das Vertrauen entgegenbringen, zusammenschließen können, solange könnten diese freien Arbeiten den regeren Geistern Gelegenheit geben, ihren Bedürfnissen auf diese Weise nachzugehen. So können sie im Anschluß an Locke die Grundbegriffe der sinnlichen Welt (Zahl, Raum, Dauer, Unendlichkeit) entwickeln, oder nach Windelband den Gegensatz von Normen und Naturgesetzen darstellen, oder mit Paulsen sich deutlich machen, was unter Bildung, und nach Eucken schildern, was unter Persönlichkeit zu verstehen sei. Wundts Aufsätze zur Psychologie und Ethik (Reclam) und andere Werke bieten Stoff genug.

Darf ich kurz meine Erfahrungen mit diesen Arbeiten zusammenfassen, so ist zunächst ein gewisser Wetteifer festzustellen, mit dem sich die Schüler um die Aufgaben bemühen. Und wenn auch manche Arbeit mißlang, weil die Verfasser meinten, eine treue und umfangreiche Aufzählung der Einzelheiten würde genügen, so war doch sehr viel größer die Zahl der gelungenen Aufsätze. Und man darf wohl — ohne der Selbsttäuschung zu verfallen — annehmen, daß mit der Steigerung der Leistungen im Gehalt auch eine stärkere innere Entwicklung der Schüler verbunden ist.

WIE MAN ZUR ZEIT DES PIETISMUS DIE SCHÜLER ZU 'WOHLANSTÄNDIGEN SITTEN' ERZOG

Ein Beitrag zur Erziehungsgeschichte

Von Rudolf Windel

Sosehr im XVI. Jahrh. die religiöse Erziehung in den höheren Schulen betont wurde, so sehr vernachlässigte man die Erziehung der Jugend in 'wohlanständigen Sitten', d. h. daß sie sich gewandt im Verkehr geben könnte, sich durch nette Höflichkeitsformen auszeichnete und liebenswürdig im Umgang benahm, daß sie neben der körperlichen 'Ertüchtigung' sich auch einer gewissen Ästhetik in allen körperlichen Bewegungen und Handlungen befleißigte. Ich kenne nur eine Schrift aus dem XVI. Jahrh., die auf diese Dinge Gewicht legt. Sie stammt aus der Feder des großen Gräzisten Joachim Camerarius; sie ist im Jahre 1544 verfaßt und trägt den Titel: 'Praecepta morum ac vitae accommodata aetati puerili, soluta oratione et versibus quoque exposita'. Die Schrift ist gewidmet Wilhelmo Megalae Franco, der ein Schüler des Camerarius gewesen war und damals der Lehrer der 'principum Luneburgensium' war. Camerarius meint, sein Werk könne ihm vielleicht bei der Unterweisung der Fürsten gute Dienste leisten. Die 'Praecepta' werden zuerst in Prosa, dann in Distichen gegeben. Unter ihnen finden sich Verse wie:

Corporis accedet tamen huic quoque gratia cultu
Ergo sit in vultu luminibusque decor:
Sive manum profers, gestu proferto modesto,
Sive astas, noli saepe movere pedes.
Intuitum rectum teneas, oculos nisi si qua
Caussa verecundos figere coget humi.
Incessus neque sit properatis gressibus asper,
Sit neque foemineo mollis inersque gradu.
Sic sedeas, curvum ne reddat sessio corpus,
Et tua ne gibbos terga supina trahant usw.

Wie sich der Schüler kleiden, wie er sich beim Essen und Trinken benehmen soll, alles wird in eleganten lateinischen, mit vielen Hinweisen auf die Tugend eines Achill und Herakles geschmückten Distichen geboten. Zum Schluß wird ein interessanter Dialog zwischen einem Hospes und Puer gegeben, der zeigt, wieviel Gewicht Camerarius auf Abhärtung der Jugend und körperliche 'Ertüchtigung' legte, während das darauffolgende kleine Schuldrama 'Praecepta vitae seu septem sapientes' nur die Moral der Jugend im Auge hat. Jeder der sieben Weisen spricht beherzigenswerte Weisheitsprüche aus. Nach einer Äußerung des Camerarius in der Vorrede geht er hier auf den Spuren des Ausonius, der ähnliches geschaffen hatte.

Im XVII. Jahrh. war es besonders das Anliegen der Ritterakademien, dafür zu sorgen, daß die Schüler nach außen hin sich zu benehmen wüßten, etwas Weltmännisches, nichts 'Schulfüchsisches' zur Schau trügen. In diesem pädagogischen Bestreben steht an erster Stelle der Rektor von Zittau, Christian Weise, der mehr, wie man gewöhnlich annimmt, in der zweiten Hälfte des XVII. Jahrh. das Schulwesen Deutschlands beeinflußt hat. Sein Ideal war ja das des *homo politus*, des *homme galant*, der zu reden und sich zu benehmen weiß. Das Mittel, wodurch Weise sein Ideal zu verwirklichen suchte, war Unterricht in der deutschen Rhetorik und die Pflege der Schulkomödie. Indem die Schüler in diesen Schuldramen auftraten, sollten sie auch körperliche Gewandtheit lernen. So hat denn Christian Weise eine übrigens dem Inhalt nach recht wertlose Komplimentierkomödie seinem wichtigsten rhetorischen Werke, dem 'Politischen Redner' S. 295—434 (Ausgabe vom Jahre 1684) einverleibt. In der Einleitung zum 'Politischen Redner' bemerkt er, es könnten sonderlich aus der Komplimentierkomödie eine oder etliche Szenen herausgezogen und mitten in der Studierstube mit lebendigen Zeremonien geübt werden. Denn — heißt es dort weiter, ich modernisiere die Orthographie — vor eins werden die gewöhnlichen Formuln und Redensarten hierdurch geläufig, vors andere wird sowohl die Wissenschaft als die kluge Manier zu reden auf einmal bekannt gemacht. Denn wenn solches geschieht, müssen die Untergebenen in ihren Hüten, Degen und Stäben erscheinen, damit sie bei der Aktion auch dieses lernen, wie ein zierlicher Redner die Hände, den Hut, die Handschuhe und alles unter währender Rede führen soll. Und eben aus dieser Ursache gefallen mir die Orationes nicht allerdings, welche auf den Schulkathedern gehalten werden. Denn erstlich können sie das Konzept vor sich legen und lernen sich nicht an das bloße Gedächtnis binden. Zum andern lernen sie die Hände und den Hut nicht also führen, wie es vonnöten ist. Endlich bleibt der Leib über die Hälfte bedeckt, also daß man wenig danach fragt, wie der Unterleib und die Beine in ihre Geschicklichkeit gebracht werden. Da es hingegen viel besser ist, wenn man die jungen Leute, also zu zu reden, in Lebensgröße vorstellt und hierdurch eine angenehme Konformität in allen Gliedmaßen zu erwecken bemüht ist. Gestalt es auch sowohl im bürgerlichen als im politischen Hofleben niemals dahin kommt, daß sich ein Redner bis über den halben Leib darf mit Brettern verschlagen lassen. Und dieses mag auch die Ursache gewesen sein, daß der unvergleichliche Schulmann Herr Gueinzius zu Hall dergleichen Actus Extra-Cathedrales aufgebracht und solche bis auf diese Zeit bei seinen Successoribus fortgepflanzt hat.

Kam es Christian Weise nur darauf an, die Schüler zu weltmännischem Benehmen anzuleiten und sah er dazu als bestes Mittel die Schulkomödie an, so wollte die aufkommende pietistische Richtung mehr erreichen und auf andere Weise. Zunächst von den oratorischen Übungen Weises, besonders in der Form der Schulkomödie, wollte sie gar nichts wissen. In der Vorrede[1]) zu Joachim Langens

[1]) Diese Vorrede 'Von Verbesserung des Schulwesens' zeigt am besten in relativer Kürze ohne viele theoretische Erörterungen, was der Pietismus auf dem Gebiete des höheren Schulwesens anstrebte.

verbesserter und erleichterter lateinischer Grammatik vom Jahre 1707 heißt es in dieser Beziehung: Was besagte oratorische Übungen anbelanget, wünschen verständige Leute von Herzen, daß sich diesfalls insgemein nicht ein so großer Mißbrauch fände. Der besteht nun darin, daß man die Jugend nicht allein martert wohl zu reden, ehe sie wohl zu denken gelernt hat, sondern auch, daß man sie durch eine falsch gerühmte Beredsamkeit zu aller Vanität und unnützer Wäscherei verleitet. Ich will so viel sagen: Die dramatischen Aufzüge sind nichts nütze, ja höchst schädlich, sonderlich wie sie heutzutage und insgemein gebraucht werden. Komödianten oder homiletische Kunst-, Gunst- und Dunstredner kann man dadurch wohl ziehen, aber keine weise und ernsthafte Oratores, sonderlich Ecclesiasticos. Ich wünsche von Herzen, daß in des berühmten Sittauischen (= Zittau, Christian Weise war dort Rektor) Schulredners Schriften mehr Solidität und Weisheit, hingegen aber weniger Vanität zu finden wäre; so würde man in vielen Schulen, so auf eine blinde Nachahmung gefallen, mehr Segen daran zu genießen haben. Unterdessen aber ist's nicht zu verwundern. Denn die falsche Tradition, worauf man hält und führt, ist einer liederlichen Dame gleich. Darum, wie es dieser nicht am Hurenschmuck und glatten Worten fehlt, so muß es jener nicht an der gekünstelten und gleichsam gedrechselten Eloquenz mangeln. Also bleibet die wahre Eloquenz ein Charakter und Instrument der Weisheit, die falsche aber der Torheit. Das wundert mich aber, daß, soviel ich weiß, bisher noch kein einziger Pseudorhetor mit allem seinem oratorischen Vorrate sich getrauete des berühmten Gothaischen Rectoris, Herrn Godofredi Vockerods (Weise nennet ihn nur den fanaticus Gothanus) wider sie geschriebene gründliche und nicht unbekannte Dissertation 'De recta et antiqua eloquentiae ratione, corruptelis et remediis' zu widerlegen.

Aber auch ethische Unterweisungen scheinen Lange nicht der rechte Weg, den Schüler zu 'wohlanständigen Sitten' zu führen, am wenigsten, 'wenn man geht zu den stinkenden Mistpfützen der Aristotelischen Sittenlehre, woraus nichts als übertünchte Gräber, grobe Heuchler und Feinde des inneren rechtschaffenen Christentums gemacht werden. Es wäre zu wünschen, daß man an dessen Statt die «Doctrinam hodierni decori» traktierte, welche ich noch nirgends gründlicher und besser ausgeführt gesehen als in der zu Halle edierten Anleitung zu wohlanständigen Sitten'.

So komme ich denn endlich auf das Buch, dessen Inhalt ich im folgenden kurz charakterisieren will. Es trägt den Titel: 'Nützliche und nöthige Handleitung Zu Wohlanständigen Sitten. Wie man sich In der *Conversation*, auf Reisen, im Briefschreiben und Einrichtung der Geschäfte sittig, bescheiden, ordentlich und klüglich verhalten solle: Zum Gebrauch des Paedagogii Regii zu Glaucha an Halle abgefaßet. Halle, in Verlegung des Waysenhauses 1706.'

Aus der Einleitung erfahren wir, daß der Inhalt des Buches in besonderen Stunden mit den Schülern des königlichen Pädagogiums zu Halle erörtert und besprochen ist. Zum andern liegt dem nicht genannten Verfasser des Büchleins am Herzen, zu betonen, daß man dergleichen Unterweisungen zum 'weltförmigen Wesen' auch nicht überschätzte. Gewiß sei das wichtigste Stück der Education

die 'Anführung zur wahren Gottseligkeit', dann folge die 'Anführung zur Wissenschaft', und erst das dritte Stück, das zur Education gehöre, sei eine 'wohlanständige Sittigkeit'.

Das erste Kapitel dieses Buches handelt dann von der Höflichkeit insgemein. Übrigens ist das ganze Werk in Frage und Antwort abgefaßt. Um die Methode des Verfassers zu veranschaulichen, drucke ich die vierte Frage mit Antwort ab: 'Ist aber die Höflichkeit dem Christentum nicht zuwider? — Nein, im geringsten nicht. Denn die heilige Schrift gebeut ja nicht allein Ehre zu geben, dem die Ehre gebühret, sondern fordert auch, daß wir uns untereinander mit Ehrerbietung zuvorkommen sollen, wie wir denn auch hin und wieder in derselben sehen, daß solches von den Heiligen und Geliebten Gottes in acht genommen worden. Wir haben aber um so viel weniger an diesem allen zu zweifeln, je mehr wir uns den rechten Grund der wahren Höflichkeit vor Augen stellen.' Dieser rechte Grund ist ihm aber Demut und Liebe.

Auch die Vorschriften im zweiten Kapitel 'Von der Kleidung und Reinlichkeit' sind noch allgemein gehalten und gehen nicht zu sehr ins einzelne; es wird hervorgehoben, daß die Schüler die übermäßige Beobachtung der Mode meiden sollen und sich hüten sollen vor 'eigensinniger Erwählung besonderer und zu der Zeit nicht gebräuchlicher Kleider'. Sehr eingehend werden die Vorschriften vom dritten Kapitel an: 'Von Visiten oder Besuchungen'. Hier wird die Frage aufgeworfen: Wie man sich zu benehmen hat, wenn eine vornehme Person unvermutet in unser Zimmer kommt, und man etwa im Bette ist? Das vierte Kapitel handelt 'Von dem Verhalten bei dem Eintritt in eines vornehmen Mannes Haus', das fünfte 'Von dem Verhalten bei einem vornehmen Manne', das sechste 'Von dem Verhalten bei dem Abschiede von einem vornehmen Manne', das siebente 'Von dem Verhalten bei Begleitung und Begrüßung eines vornehmen Mannes'. In diesem Zusammenhange werden Fragen erörtert wie folgende: Wie sollen wir uns dabei verhalten, wenn die vornehme Person ohngefähr etwas fallen läßt? Ist es gleich, was für eine Stelle ich einnehme, wenn ich mit einem vornehmen Manne gehe? Wie soll man's aber machen, wenn man mit einem solchen Manne in einem Zimmer oder etwa in einem Lustgange auf und ab spazieren gehet? Sehr ausführliche, ins einzelne gehende Vorschriften gibt auch das achte Kapitel: 'Von dem Verhalten bei Gesellschaften'. Es wird da unter anderem die Frage aufgeworfen: Wenn eine vornehme Person mitten in der Rede sich auf einen gewissen Umstand nicht gleich besinnen könnte, wie hätte sich ein junger Mensch, dem solcher Umstand bewußt, dabei zu verhalten? Das neunte Kapitel beschäftigt sich mit dem Verhalten über Tafel, das zehnte, sehr ausführliche mit dem Verhalten auf Reisen. Die Vorschriften nehmen an, daß der Betreffende einen vornehmen Mann auf Reisen begleitet, der Verfasser verweilt besonders bei den Fragen, wie man sich vor Spitzbuben hütet, in welcher Weise man einer Koryphäe in Kunst- und Wissenschaft in einer fremden Stadt am zweckmäßigsten die Aufwartung macht, wie man die Kunst des Schweigens am besten auf Reisen übt, wie man fruchtbringend seinen Gesichtskreis durch Reisen erweitert; besonders wird eindringend erörtert, wie man sich auf den 'Jagt-

Schuyten' in Holland zu benehmen hat, wie man das Glückspiel und sonstige Versuchungen auf Reisen meidet. Aber auch Fragen wie die folgende werden erörtert: Es kann sich zutragen, daß man wegen schlechter Herberge mit einer vornehmen Person in einer Kammer logieren muß; wie hat man sich da zu verhalten? Was hat man zu tun, um zu verhüten, daß der Postillon in der Nacht, wenn man unterwegs ist, nicht einschläft? Das elfte Kapitel handelt von Briefen. Es finden sich da Fragen wie: Was ist denn vor der Öffnung eines Briefes (den man empfängt) zu tun, was ist bei der Öffnung zu merken, was ist nach des Briefes Öffnung zu beobachten? Das letzte Kapitel handelt von der 'ordentlichen Einrichtung der täglichen Geschäfte', wie der Schüler vom Aufstehen an bis zum Zubettegehen am besten zwischen Arbeit und Muße wechselt.

Man wird über das Werk als Ganzes nur günstig urteilen können. Es ist eine Anleitung, die Fragen in richtiger Weise regelt, die für eine zweckmäßige Lebensführung eines jeden von Bedeutung sind. Vielleicht könnte man sagen, viele in dem Büchlein aufgeworfene Fragen zu beantworten sei Sache des Hauses, nicht der Schule, aber man bedenke, daß das königliche Pädagogium zu Halle damals ein Alumnat war und somit in vielen Stücken die Kinderstube vertreten mußte. Auch die dem jüngern Pietismus in unerfreulicher Weise eigene Enge der moralischen Lebensführung wird zum Glück vermißt. In dieser Beziehung spürt man den Einfluß der schönen Schrift Speners 'Natur und Gnade'.

Zum Schluß verweise ich auf die ergötzliche Art, wie die Erziehung zur Höflichkeit in Jean Pauls Satire 'Des Rektors Florian Fälbels und seiner Primaner Reise nach dem Fichtelberg' behandelt wird.[1]) Ich hebe nur eine Stelle hervor. 'Wie würdet ihr lächeln, wenn ihr auf Ansuchen in Gesellschaft etwas zu belächeln hättet? Monsieur Fechser, lächl Er saturisch. Er traf's nicht ganz — ich linierte ihnen also auf meinen Lippen jenes feine, wohl auseiander gewundene Normallächeln vor, das stets passet; darauf wies ich ihnen das peccierende Lachen, erstlich das bleirechte, wo der Spaß den Mund, wie ein Pflock den Eberrüssel auf dem Pürschwagen aufstülpt; zweitens das wagrechte, das insofern schnitzerhaft werden kann, wenn es den Mund bis zu den Ohrlappen aufschneidet.'

In der neuesten Zeit hat kein Geringerer als Carl Hilty den hier behandelten Fragen sein pädagogisches Nachdenken gewidmet. 1898[2]) hat er ein Buch über die Höflichkeit geschrieben, das allen Schülerbibliotheken warm zu empfehlen ist. Hiltys Bemerkung: 'Man sagt es den jungen Leuten nicht, weder auf den Schulen noch auf den Universitäten, was sich schickt und was nicht', ist schulgeschichtlich gefaßt nicht ganz richtig. Der Pietismus hat es schon gesagt.

[1]) Jean Pauls Werke. Erster Teil. Herausgegeben von Dr. P. Nerrlich, S. 235 ff.

[2]) K. Krott hat in pietätvoller, feinsinniger Weise Carl Hilty als Pädagogen gewürdigt in diesen Jahrbüchern 1912 XXX 445 ff.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DIE ÄLTERE ZEIT DES KURSÄCHSISCHEN GELEHRTENSCHULWESENS

Von Otto Kaemmel

Die Schulgeschichte ist im heutigen Sachsen seit längerer Zeit ein emsig betriebener Zweig der Kulturgeschichte gewesen und hat zahlreiche Einzelforschungen und Darstellungen besonders örtlichen Charakters veranlaßte. Fast jede einzelne Schule hat schon ihren besonderen Historiker gefunden. Die Sache in moderner Weise anzufassen und auf quellenmäßige kritische Grundlagen zu stellen, hat seit kurzem der sächsische Gymnasialverein mit seinen Urkundenbüchern der einzelnen Gymnasien begonnen, der erste Versuch, einen größeren Abschnitt des Ganzen im Zusammenhange mit der gesamten deutschen Schulgeschichte zu behandeln, ohne die den Einzeldarstellungen jeder Hintergrund fehlen würde, ist erst jetzt gemacht worden. Das vorliegende Heft[1]) gehört zu der Reihe von Veröffentlichungen der Kgl. sächs. Kommission für Geschichte, die bestimmt sind, das Interesse weiter gebildeter Kreise für die Vergangenheit Sachsens zu gewinnen. Gerade das Gelehrtenschulwesen des Landes, das sich zu einer gewissen Selbständigkeit entwickelt hat und eines guten Rufes genießt, schien dazu besonders geeignet und der Verfasserin in hervorragender Weise dazu berufen, da er sich durch eine Reihe wissenschaftlicher Arbeiten als vorzüglicher Kenner der sächsischen Schulgeschichte bewährt hat. Die geographische Begrenzung des Stoffes wird schon durch den Namen Kursachsen bestimmt. Sie geht also über den gegenwärtigen Umfang des Königreichs Sachsen mannigfach hinaus, schließt andererseits manche Landesteile aus, behandelt z. B. die Oberlausitz, die erst 1635 zu Kursachsen kam und ganz selbständig neben den sog. Erblanden stand, nicht in derselben Ausführlichkeit wie diese, obwohl sie zu den altwettinischen Landen gehört.

[1]) Ernst Schwabe, Das Gelehrtenschulwesen Kursachsens von seinen Anfängen bis zur Schulordnung von 1580 (Aus Sachsens Vergangenheit, Heft 2). Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner 1914. S. 157. 8.— Mk.

Der reiche Stoff wird in acht Kapitel gegliedert. Die drei ersten enthalten die Grundlagen, die ältesten Zeiten bis zur Reformation. Der Einfluß der sächsischen Klöster, die ja alle, dem kolonialen Charakter des erst im 10. Jahrhundert von den Deutschen eroberten Gebietes entsprechend, spätere Gründungen sind, ist mit der Stellung der älteren süddeutschen, die oft genug Burgen der geistigen Kultur für einen weiten Umkreis waren, nicht zu vergleichen. Erst die Schulen der Augustiner Chorherren in Meißen und Leipzig gewannen größere Bedeutung. Denn sie nahmen nicht nur künftige Geistliche auf, sondern auch Bürgerskinder, so die Leipziger Thomasschule. Da die rasch aufblühenden Städte davon immer weniger befriedigt wurden, so stifteten sie im XIV. Jahrh. in immer größerer Zahl Stadtschulen unter ihrem eigenen Patronat für die Bürgerskinder, wobei die Lausitzer Städte keineswegs hinter den erbländischen zurückblieben. Doch unterschieden sich diese bürgerlichen Schulen von den geistlichen im Unterricht und in ihren äußeren Ordnungen, die allmählich durch lokale Schulordnungen festgestellt wurden, nicht. Überall stand wie in jenen ein Schulmeister (Rektor), den der Rat berief, mit einigen Lehrern, die er nach Bedürfnis berief, an der Spitze. Ihr Einkommen floß aus dem Schulgeld und den Verrichtungen im Kirchendienst, wozu sich noch der schmale Verdienst aus dem Amte eines Stadtschreibers und aus der Herstellung der Lehrbücher, häufig die Amtswohnung wenigstens für den Rektor gesellte. Da die Stellung der Lehrer im allgemeinen gering geachtet und ihre Einkünfte im ganzen dürftig waren, so galt das Lehramt in der Regel als Durchgangsstellung für ein geistliches Amt, der Wechsel war deshalb häufig, wobei übrigens die Landesgrenzen nicht hinderten. Eine langsame Änderung bereitete sich erst mit der Gründung der Universität Leipzig 1409 vor. Damit entstand vor allem ein geistiges Zentrum für

die sächsischen Lande, wie es bisher noch nicht existiert hatte. Die Wissenschaft erschien auch hier jetzt als selbständige geistige Macht neben der Kirche. Nicht daß sich Leipzig durch geistige Selbständigkeit ausgezeichnet hätte; es war im Gegenteil als Tochter Prags eine Hochburg der kirchlichen Rechtgläubigkeit. Aber es hob doch den Wert wissenschaftlicher Vorbildung ganz im allgemeinen und regte zu geistiger Selbständigkeit an, was auch auf die Schulen wirken mußte. Einer der aus Prag mit ausgewanderten Gelehrten, Petrus Faulfisch (Petrus Dresdensis), wurde Rektor der Dresduer Kreuzschule, wurde aber wegen wiklifitischer Lehrmeinungen vom Bischof von Meißen aus seinem Sprengel verwiesen und 1413 in Regensburg als Ketzer verbrannt, ebenso wie sein Schüler Johannes Drändorff 1425. Und doch wurde Leipzig durch die Fürsorge Herzog Georgs und humanistischer Kreise der Bürgerschaft ein Sitz des Humanismus, denn auf ihre Veranlassung wurde eine Reihe bekannter Humanisten auf kürzere oder längere Zeit nach Leipzig berufen und angemessen honoriert; ja diese Kreise erwirkten die Gründung einer Stadtschule, zu der schon Papst Benedikt IX. den Rat 1395 ermächtigt hatte, der Schule zu St. Nikolai, an der von Anfang an der Humanismus herrschte, eine Tatsache, die der Verf. mehr hätte hervorheben können, als er getan hat, denn sie ist das Zeichen eines regen humanistischen Interesses, dem die Universität als ein Hort der Dunkelmänner feindlich gegenüberstand. Zu diesem Leipziger Kreise gehörte eine Zeitlang der erste sächsische Frühhumanist Paul Schneevogel (Niavis), 1485/7 Rektor der Stadtschule in Chemnitz, der erst um 1513 als Oberstadtschreiber in Bautzen starb. Er wirkte auf die Schulen auch durch eine Reihe von Lehrbüchern zur Erlernung des humanistischen Lateins, den Dialogus scholaribus ad idoma latinum perutilissimus, das erste der Kolloquienbücher, das in wenig Jahren 30 Auflagen erlebte und ein anschauliches, frisch empfundenes und anschaulich gezeichnetes Bild des damaligen Schülerlebens gibt, und sein Modus epistolaris, eine Sammlung von Musterbriefen für die Einführung in den literarischen Briefstil. Auch seine Übersetzungen und Nachahmungen Lukianischer Dialoge mit manchem interessanten kursächsischen Einschlag waren für die Schule bestimmt. Neben Niavis standen in Leipzig Männer wie Kaspar Börner, Wolfgang Meurer, Johannes Muschler, 1523—1535 Rektor der Nikolaischule, der ihr ganzes Unterrichtswesen nach seinem Sinn reorganisierte. Auch an anderen sächsischen Schulen wie in Zwickau und Freiberg traten früh Humanisten auf; sie wirkten für bessere Methode und praktische Lehrbücher im Lateinunterricht in Verbindung mit dem Unterricht in der Religion, in Griechisch und Hebräisch.

Doch einen kräftigen Anstoß gab erst Luther durch sein Sendschreiben an die Ratsherren deutscher Städte 1523, und mit ihm im Bunde wirkte Ph. Melanchthon, der den Humanismus in die engste Verbindung mit der Erneuerung der Kirchenlehre setzte. Er erstrebte dreierlei: gesetzliche Ordnung für die Schulen, Bildung eines brauchbaren Lehrerstandes und neue Lehrbücher, die er größtenteils selbst schrieb und die Jahrzehnte lang in Geltung blieben. Seine Schulordnung von 1528 bildete die allgemeine Grundlage für die Neuordnung, denn sie schrieb zum erstenmale einen festen Gang des Unterrichts und Gliederung der Schule in Klassen von den Abc-schützen bis zu den Anfängen der Logik und Rhetorik vor. Das letzte Ziel war, aus dem Schüler einen gelehrten Mann und einen überzeugten evangelischen Christen zu machen, der seine Überzeugung zu verteidigen wisse, die *sapiens atque eloquens pietas*. Auf dieser Grundlage beruhten auch die neuen Stadtschulordnungen, wie die Zwickauer von 1523, und Rektoren und Lehrer wie Johannes Rivius, Petrus Plateanus, Dabercusius, Georg Fabricius, Hiob Magdeburg, Adam Sieber arbeiteten eifrig und zielbewußt an der Verwirklichung des neuen Ideals. Daß viele Rheinländer waren, die in Straßburg die Vollendung ihrer pädagogischen Bildung suchten, brachte den Einfluß des großen Johann Sturm auch in Kursachsen zur Geltung. Zuerst die Chemnitzer Schulordnung Adam Siebers 1549 atmet diesen Geist. Die Visitationen seit 1524 wirkten auf die äußere Organisation der Schulen; sie wurde gefördert durch die

neuen Zentralaufsichtsbehörden, die Konsistorien in Wittenberg, Meißen und Leipzig, die auch praktische Schulmänner zuzogen wie Johann Rivius, Wolfgang Meurer, Joachim Camerarius.

Die bisherigen Schulen waren Stadtschulen oder geistliche Schulen. Der Staat hatte bisher nur durch seine Gesetzgebung hier und da in ihre Verhältnisse eingegriffen. Jetzt, als jene für die Heranbildung von Beamten für Kirche und Schule nicht mehr genügten und die reichen geistlichen Güter eingezogen wurden, faßte Kurfürst Moritz den entscheidenden Entschluß, staatliche Schulen zu errichten und für sie die geistlichen Güter zu verwenden.

So entstanden die drei Fürsten- oder Landesschulen in St. Afra, Schulpforta (seit 1543), Grimma (an Stelle des ursprünglich dazu bestimmten Merseburg 1550), Internatsschulen, für die eine Anzahl von Städten oder adligen Geschlechtern das Präsentationsrecht einer bestimmten Schülerzahl erhielten, abgesehen von anderen, die Adelsgeschlechter, die einst die geistlichen Stifte gegründet hatten, ins Leben riefen (Arnstadt, Roßleben, Geringswalde), denn geistliche Güter lieferten auch die Mittel für die Ausstattung, namentlich die Lehrergehalte, die ansehnlich bemessen wurden, an Stelle des Schulgeldes, auf das die städtischen Lehrer immer noch angewiesen waren; adlige Kommissare führten die Aufsicht unter dem technischen Beirate des Johannes Rivius und des Joachim Camerarius, des Vertreters der Universität Leipzig, der vor allem für die Anstellung der Lehrer maßgebend war. Georg Fabricius in Meißen, Christoph Baldauf in Pforta und Adam Sieber in Grimma brachten als Rektoren alles in festen Gang. Sturms Vorbild führte auch in Sachsen zu ausgedehnter Pflege der Schulkomödie. Zu den antiken Stücken kamen neugedichtete hinzu, worin sich Paul Rebhuhn in Zwickau besonders auszeichnete, z. T. zeitgeschichtlichen und lokalen Inhalts, wie schon früh der Prinzenraub dramatisiert worden ist. Andrerseits ergab sich die Pflege der Musik aus den kirchlichen Aufgaben der Schulen; die bedeutendsten Schulchöre bestanden an der Leipziger Thomasschule und an der Dresdner Kreuzschule.

Aber dieser Entwicklung erwuchsen schwere Störungen aus der engen Verbindung der Schule mit der Kirche, die dem freien Humanismus der älteren Zeit feindlich wurde. Gegenüber dem Eindringen calvinischer Meinungen war das Ziel Kurfürst Augusts die Wahrung der lutherischen Glaubenseinheit zugleich mit der wachsenden Zentralisierung der Schulgesetzgebung. Sie durchzuführen berief er im Mai 1574 den württembergischen Theologen Jakob Andrä, den Kanzler der Universität Tübingen. Unter seiner entscheidenden Mitwirkung wurde 1574 die Formula Concordiae aufgestellt, zu ihrer Durchführung eine allgemeine Visitation der Kirchen und Schulen vorgenommen, die jede persönliche Überzeugung, soweit sie vom strengen Luthertum abwich, schonungslos unterdrückte, unter Umständen mit sofortiger Entlassung ahndete. Zur Sicherung für alle Zukunft wollte Andrä die sächsischen Schulen nach württembergischer Art theologisieren derart, daß die Partikular-(Stadt)schulen für die Fürstenschulen vorbereiten, diese ihre tüchtigsten Zöglinge als Stipendiaten der theologischen Fakultät der Universität Leipzig ausbilden sollten, für Zöglinge vom Adel daneben eine juristische Schule errichtet würde. Als Generalvisitator ging er an die Ausführung. Die Fürstenschulrektoren Sieber und Dresser wurden 1578 zur Einreichung einer neuen Ordnung für diese aufgefordert, die sie im Gegensatz zu Andrä auf den alten Grundlagen aufstellten. Doch die Universitäten wehrten sich gegen die Einsetzung eines kurfürstlichen Kanzlers zur Beschränkung ihrer alten korporativen Freiheit. Der Torgauer Landtag aber 1579 verwarf die Grundgedanken Andräs; nur seine Partikularschulordnung wurde im ganzen angenommen, mit Ausnahme der württembergischen Lehrbücher, die er an die Stelle der Melanchthonschen setzen wollte. So entstand die Schulordnung von 1580, die im Juli zunächst in den Fürstenschulen durch Vorlesung publiziert wurde.

Die scharfe Opposition, die Andrä in kursächsischen Kreisen fand, führte schließlich im Oktober 1580 zu seiner ungnädigen Entlassung, aber so schwierig der Kompromiß gewesen war, die Schulordnung von

1580 war doch ein monumentales einheitliches Werk in der Organisation des stetig fortschreitenden Unterrichts bis an die Stufen der Universität wie der Erziehung, die freilich verbunden war mit der Unterwerfung des gesamten Schulwesens unter die Herrschaft und Aufsicht der Kirche und der Richtung, die jeweilig in ihr die Herrschaft führte. Das machte freilich dem humanistischen Geiste, von dem die neue Schule ausgegangen war, und damit der Freiheit der Lehre und der Lehrer ein Ende, und zugleich schädigte es die Arbeitsfreudigkeit der Lehrer. Aber die Schulordnung von 1580 erschien doch als ein Werk aus einem Gusse, es vollendete die Gründung eines staatlich geordneten und zentralistisch verwalteten Gelehrtenschulwesens in Kursachsen. Daß es schließlich die Hoffnungen, die es erregt hatte, nicht erfüllte, liegt in der lässigen Art, mit der Staat und Stadtverwaltungen in allen Schulfragen verfuhren und die schließlich im XVII. Jahrh. zu einer allgemeinen inneren Verödung führten. Erst die Aufklärung des XVIII. Jahrh. brachte hier Hilfe.

Der Verf. hat nicht die Absicht gehabt, hier schon das ganze Quellenmaterial vorzulegen, das bleibt einer späteren Gelegenheit vorbehalten. Aber er hat die Hauptzüge des Stoffs auf kritischer Grundlage kräftig herausgehoben und in ihrem inneren Zusammenhange lebendig und anschaulich dargestellt. Dafür gebührt ihm der Dank besonders des sächsischen Gymnasiallehrerstandes.

F. Gündel, Nida Heddernheim. Ein populärwissenschaftlicher Führer durch die prähistorischen und römischen Anlagen im 'Heidenfelde' bei Heddernheim. Mit 20 Abbildungen und einer Karte. Frankfurt a. M., Diesterweg 1913. 74 S. 2.50 Mk. (Ursprünglich Programm der Musterschule.)

Die römisch-germanische Forschung ist als selbständige Provinz der Archäologie noch nicht ein Vierteljahrhundert alt. Ich habe es noch miterlebt, daß die Zunft sie im wesentlichen den 'Altertumsfreunden' überließ und der erste Versuch Konstantin Koenens, die Gefäße chronologisch zu ordnen, von solchen, die es hätten besser wissen können, als ein Unding angesehen wurde. Daß das anders geworden ist, das verdanken wir vor allem der genialen Organisation der Limeserforschung durch Theodor Mommsen, die 1892 begann und sodann der rastlosen, begeisterten und überall begeisternden Forscher- und Lehrertätigkeit Georg Löschckes, den wir am Rhein jetzt entbehren müssen. Ein Beweis dafür, wie sehr das Interesse an dem Gegenstande auch über die beteiligten Fachgenossen hinaus gewachsen ist, sind die Darstellungen der Römerherrschaft in Westdeutschland aus den letzten Jahren, die sich an weitere Kreise wenden; ich nenne: Koepp, Die Römer in Deutschland; Dragendorff, Westdeutschland zur Römerzeit; Cramer, Deutschland in römischer Zeit. Besonders für die Schule sind bestimmt: Schulze-Schoenemann, Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg, Cramer, Das römische Trier, und Sadée, Römer und Germanen.

Man kann es daher nur dankbar begrüßen, daß in der vorliegenden Schrift F. Gündel es unternimmt, das, was nach und neben andern vor allem die musterhafte und nie ermüdende Forschung Georg Wolffs über die Kulturperioden von Nida-Heddernheim uns gelehrt hat, in allgemein verständlicher Weise zusammenzufassen. Diese Darstellung hat ja wohl zunächst besondern Wert für die Frankfurter und ihre Nachbarn, die das Heidenfeld bei Heddernheim selbst leicht besuchen und die besten Fundstücke in dem neugeordneten römischen Saal des Frankfurter historischen Museums eingehend betrachten können. Darüber hinaus gewinnt sie Bedeutung durch die Tatsache, daß die Gegend von der jüngeren Steinzeit ab ununterbrochen besiedelt gewesen ist und infolge der sorgfältigen Beobachtung der noch erhaltenen Reste der verschiedenen Perioden geradezu ein Schulbeispiel darstellt, an dem man die Aufeinanderfolge und die Eigentümlichkeiten der einzelnen Kulturen studieren kann. Gündel betont wiederholt bescheiden den populärwissenschaftlichen Charakter seiner Schrift; aber da sie überall auf solider Kenntnis des Stoffes beruht, so liest auch der Fachmann sie mit Nutzen, und er wird besonders den beigegebenen Plan

der Römerstadt Nida begrüßen, der den neuesten Stand der Forschungen darstellt. Indem ferner der Verf. stets die historischen Ereignisse und Zusammenhänge darstellt, in die sich die Fundergebnisse von Heddernheim hineinfügen, gibt er gerade für diejenigen Leser, die der römisch-germanischen Forschung fernstehen, eine vortreffliche Einführung in die Fragen, die diese bewegen. Ich kann daher die Arbeit Gündels vor allem den Lehrern und gereiften Schülern unsrer Gymnasien empfehlen; wird doch die Lektüre des Cäsar und Tacitus noch lange nicht überall so mit der Anschauung der Denkmäler befruchtet, wie es sich gebührte.

20 Abbildungen und eine Karte hat der Verf. dank der einsichtigen Förderung durch die Frankfurter Verwaltungsorgane seiner Abhandlung beigeben können. Zu wünschen wäre, daß bei einer Neuauflage die Zahl der Abbildungen noch vermehrt würde. Ich empfehle dann, die wichtigeren Stücke noch eingehender zu beschreiben als bisher und auch die Inschriften im Urtext und in der Übersetzung möglichst vollzählig beizugeben.

Max Siebourg.

DIE VORBILDUNG ZUM STUDIUM IN DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT

so lautet der Titel einer Denkschrift, die von der philosophischen Fakultät der Universität Göttingen vor wenigen Monaten herausgegeben worden ist, veranlaßt durch die Ministerialverfügung vom 11. Oktober 1913. Diese hatte den Zugang zur Universität für die Absolventinnen der Oberlyzeen erleichtert, in bezug auf die philosophische Fakultät von allen früheren Einschränkungen befreit. Das etwas plötzliche Vorgehen der Regierung ist in akademischen Kreisen vielfach, meist im Sinne der Mißbilligung, besprochen worden; die Göttinger Fakultät hat ihre Bedenken in einer gründlichen Untersuchung der ganzen Frage entwickelt.

Wenn von den Fürsprechern des 'vierten Weges' gern auf die Ähnlichkeit zwischen dem Lehrplan des Oberlyzeums und dem der Oberrealschule hingewiesen wird, so erinnert die Denkschrift daran, daß die dort von jungen Männern gewonnene Bildung doch in sehr hohem Maße für zwei Berufszweige in Betracht kommt, auf welche die Oberlyzeen nicht oder so gut wie nicht reflektieren: den Offizierstand und das Studium an den technischen Hochschulen (13). Von seiten der Universitäten muß gefragt werden, ob das Oberlyzeum, dessen Lehrplan ursprünglich einem ganz anderen Zwecke — der Ausbildung von Lehrerinnen — dienen sollte und weiter dienen soll, daneben auch geeignet ist, zu wissenschaftlichem Denken zu erziehen. Dabei hebt die Denkschrift richtig hervor: daß 'heute keine unserer höheren Schulen ohne weiteres für alle Fächer die beste Vorbildung gibt'. Das sei 'die natürliche Folge ihrer Differenzierung' (10); und auf dieser beruht doch wieder die Kraft jeder einzelnen Schulart, etwas Tüchtiges zu leisten. Ebendies war ja der Grundgedanke der im Jahre 1900 verkündeten 'Gleichberechtigung'; darüber haben wir in diesen Jahrbüchern neuerdings ausführlich gehandelt (1913 XXXII 173 ff.), und freuen uns der verwandten Anschauungen, zu denen sich in Göttingen Vertreter der philologisch-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung zusammengefunden haben. Mit Nachdruck wird betont, daß die Vorliebe der Freunde des Gymnasiums für dessen Eigenart doch 'nur dann Sinn und Gewicht hat, wenn es wieder mehr als bisher von seinem eigentlichen Ziel, der Vermittlung einer vertieften humanistischen Bildung, erreicht' (12); es müsse sich ja freuen, daß es durch die Gleichstellung der realistischen Anstalten von der Nötigung befreit ist, seinen Lehrplan den allerverschiedensten Wünschen zugleich anzupassen.

In der Mannigfaltigkeit der Reifezeugnisse liegt für das Arbeiten an den Hochschulen allerdings eine Erschwerung (5); hauptächlich deshalb, weil nun die Studenten oft 'mit ganz falschen Begriffen' hereinkommen (4). Sie glauben, daß mit der äußeren Berechtigung auch die innere Vorbereitung und Ausrüstung für jedes beliebige Fach erworben sei, während der Sinn der vollen Berechtigung u. E. der sein

sollte, daß dem einzelnen, der — auf welchem Wege immer — zu geistiger Reife gelangt wäre, die Kraft zugetraut und die Aufgabe zugemutet werden könne, selber zu ermessen, für welche Studien und Berufe er die geeignete Vorbildung schon besitze, für welche nicht, um danach entweder die Wahl zu treffen oder auf eigene Hand das Fehlende zu ergänzen. Freilich, dem Durchdringen und Festwerden dieser Denkweise hat die Regierung selber schon entgegengewirkt, indem sie mit allerlei Ergänzungsprüfungen das Prinzip der Selbstverantwortung, das zum Siege kommen sollte, sogleich wieder zugunsten der alten ängstlichen Staatsfürsorge durchbrach: das ist an dieser Stelle in der vorher erwähnten Abhandlung dargelegt (1913 XXXII 183. 187 f.). Die Göttinger Denkschrift geht von ähnlichen Beobachtungen und Erwägungen aus, wenn sie wünscht, es möge 'in der Öffentlichkeit weniger von Berechtigungen und mehr von den tatsächlichen Verhältnissen gesprochen werden' (15). An die oberste staatliche Behörde wendet sie sich mit der dringenden Bitte, den 'Spannungen zwischen Vorbildung und Universität', die 'nicht so leicht zu überwinden' seien, Rechnung zu tragen. 'Es wäre ein Verdienst der Unterrichtsverwaltung', so lesen wir, 'im Interesse der Universitäten wie der akademischen Berufe, hier nicht auf Erleichterungen bedacht zu sein, vielmehr der Öffentlichkeit die einmal vorhandenen Schwierigkeiten deutlich vor Augen zu stellen. Die ganze Differenzierung unserer höheren Schulen hat keinen Sinn, wenn man ihre, ganz verschiedenen Studieneinrichtungen und Berufen angepaßte Eigenart letzten Endes mit Geringschätzung behandelt. Deshalb sollte der anormale Studiengang zwar nicht ausgeschlossen, aber durch geeignete Schranken den ganz starken Talenten vorbehalten bleiben' (16 f.).

Gegen einen Punkt in diesen Ausführungen soll nachher Einspruch erhoben werden; im ganzen aber ist die Mahnung vollauf berechtigt. Daß sie ausgesprochen werden mußte, hängt mit einem Übelstande zusammen, auf den die Schlußbetrachtungen der Denkschrift hinlenken. Es sei 'wiederholt beklagt worden, daß den Fakultäten wenig oder gar nicht Gelegenheit gegeben worden sei, vor dem Erlaß neuer Bestimmungen [über die Zulassung zum Universitätstudium] ihre Meinung zu äußern und zu begründen'. Allerdings hätten auch die Universitäten Fehler begangen, indem 'sie sich gegenüber manchen Neuerungen mehr oder weniger ablehnend verhalten haben, die durch den Gang der Entwicklung als unabweisbar' erwiesen worden seien. Aber dies liege eben daran, daß 'die Fakultäten zumeist nur vor bestimmte Einzelfragen gestellt worden sind ohne eingehendere Informationen über die Erfahrungen und Erwägungen der Zentralstelle'; und 'so fehle es überhaupt in dem Verkehr der Universitäten mit der Unterrichtsverwaltung an persönlicher Fühlung' (18). Daß die Regierung selbst, im Interesse der Gestaltung unseres Bildungswesens, einen solchen Mangel empfindet, scheint aus der Art hervorzugehen, wie kürzlich die 'Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht' angekündigt worden ist; und man kann nur wünschen, daß die Hoffnungen für ein gedeihliches Zusammenwirken bisher getrennter Faktoren sich erfüllen möchten, die an die neue Einrichtung geknüpft werden. Einstweilen und mit besonderem Bezug auf die Vorbereitung zum Studium hat die Göttinger Fakultät die von ihr vermißte Orientierung selber zu geben unternommen.

In zwei Hauptabschnitten der Denkschrift werden die Ansprüche an die Vorbildung in den einzelnen Fächern festgestellt und sodann an der Eigenart und den in ihr gegebenen Grenzen der drei Haupttypen höherer Schulen sowie der Oberlyzeen und der Lehrerseminare gemessen. Da ergibt sich denn die Forderung bestimmter Ergänzungen für den Übergang von gewissen Schulen zu gewissen Studienfächern, auf die im einzelnen hier nicht eingegangen werden kann. Daß die Forderungen sachgemäß gestellt und begründet sind, braucht kaum versichert zu werden. Aber nun die große Frage: Soll sich die Unterrichtsverwaltung mit dem — künftig auszusprechenden und stetig zu wiederholenden — Hinweis auf die Notwendigkeit solcher Ergänzungen begnügen, und die Mühe, sie zu beschaffen, ganz dem

Privatfleiß und der persönlichen Einsicht der Studierenden überlassen, oder soll sie selber Einrichtungen treffen, die dem Bedürfnis entgegenkommen? Und wenn man sich für das letztere entscheidet, sollen diese Einrichtungen an die höheren Schulen oder an die Universitäten angeschlossen werden? Beide Möglichkeiten werden in ihren Vorteilen und Nachteilen sorgfältig gegeneinander abgewogen (15 f.), mit dem Ergebnis, daß, auch wenn an der Schule Vorsorge getroffen werden könnte, es sich doch empfehlen würde, 'entsprechende und noch weiter ausgebaute Ergänzungseinrichtungen auch an den Universitäten selbst zu schaffen'. Unter den Gründen, die dafür angeführt werden, dürfte der erste ausschlaggebend sein: die Rücksicht auf häufige Verschiebungen in der Wahl der Studienfächer, die erfahrungsgemäß noch an der Universität erfolgen.

Aber was soll geschehen, um durchzusetzen, daß die bestehenden oder zu schaffenden Einrichtungen auch benutzt und ausgenutzt werden? Da werden denn doch eigene Einsicht der Studenten und Privatfleiß in ihr Recht treten. Und diesem müßte eine weitere Ausdehnung als bisher gegeben werden. Die Verfasser der Denkschrift scheinen, nach dem Wortlaut der vorher angeführten Stelle, geneigt, eine Verschärfung der in unserer Prüfungsordnung enthaltenen Klauseln und Schranken zu verlangen; möchte man sie doch lieber mit einem Schlage und restlos abschaffen. Gewiß ist es richtig, was die Göttinger als Grundsatz aufstellen: ein anormaler Studiengang sollte 'durch geeignete Schranken den ganz starken Talenten vorbehalten bleiben'. Aber eine Ergänzungsprüfung mit nachträglichem Nachweis gewisser Kenntnisse oder Fertigkeiten, sei es in Latein und Griechisch oder in Mathematik und Chemie, ist keine geeignete Schranke um schwache Talente fernzuhalten, vielmehr ein etwas unbequemer, doch sicherer Trittstein, auf dem sie hinübergelangen. Es hilft nichts: der Antrieb für jeden einzelnen zur Vorsicht, zu bescheidenem Abwägen seiner Kräfte muß an eine andere Stelle gelegt und wirksamer gestaltet werden. Solange das Bestehen einer Prüfung, der Erwerb eines Befähigungszeugnisses für alle in gleichem Maße und für das ganze Leben die Sicherheit des Vorwärtskommens in der amtlichen 'Laufbahn' gewährt, so lange wird der unnatürliche Zustand unerschüttert bleiben, daß aufs Examen studiert wird anstatt auf den Beruf; und damit ist eine Veräußerlichung und Entkräftung auch der bestgemeinten Bestimmungen im voraus gegeben. Erst wenn wieder, wie noch vor wenigen Jahrzehnten, im Berufsleben selber sich zeigt, daß diejenigen besser daran sind, die ihr Studium lebendig erfaßt und gründlich vertieft haben, erst dann werden die Unbegabten und die banausisch Gesinnten ein fühlbares Motiv haben, sich zu bescheiden. Damit ist freilich ein Problem berührt, das nur im großen Zusammenhang allgemeiner staatlicher Einrichtungen gelöst werden kann.

Inzwischen möchte man auch unter den bestehenden Verhältnissen etwas tun können. Zu den Ausgangspunkten der Denkschrift gehört die Beobachtung, daß bei unzulänglicher Vorbildung eines Teiles der Studenten 'notwendigerweise zunächst in zahllosen Kleinigkeiten eine unbewußte Anpassung an die Mindervorbereiteten und damit ein Sinken des Niveaus eintritt' (4). Unwillkürlich kommt es so, das ist richtig; aber dem Hinabgleiten, das sich unwillkürlich einstellt, kann bewußtes Festhalten und klarer Wille entgegenwirken, in den Vorlesungen und noch mehr in Übungen. Namentlich diese sollte jeder einzelne Dozent so gestalten, daß, wer die Vorbedingungen persönlichen Könnens nicht mitbringt, von selber ausscheidet, weil er sieht, daß er nicht mitmachen kann. Wo und wie er das spezielle Rüstzeug erworben hat, ist ihm überlassen; wem es aber fehlt, auf den wird keine Rücksicht genommen: kein Zeugnis vermag ihm zu helfen. Das ist nicht nur ein berechtigter Selbstschutz des Professors, sondern ein unerläßlicher Schutz, mit dem er für seine Wissenschaft eintritt. Und damit bleibt den Universitäten doch für ein gutes Stück Selbsthilfe der Spielraum gewahrt. Paul Cauer.

(23 Mai 1914)

THEODOR VOGEL

Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens im Königreich Sachsen[1])

Von Konrad Seeliger

I

Als vor der Berliner Schulkonferenz des Jahres 1890 die Zahl der Vorschläge für eine Reform des höheren Schulwesens ins Unendliche wuchs, hat Theodor Vogel, von 1884 bis 1905 vortragender Rat im sächsischen Kultusministerium, wiederholt in Aufsätzen 'Zur Schulfrage', die er seit 1886 in der Leipziger Zeitung und ihrer wissenschaftlichen Beilage veröffentlichte, die Frage erörtert, warum man sich in den amtlichen Kreisen Sachsens gegenüber dem Auf- und Abwogen der Meinungen so schweigsam verhalte und scheinbar teilnahmlos dem wunderlichen Treiben zuschaue, und hat dies damit erklärt, daß vieles von dem, was in Frage stehe, für Sachsen gegenstandslos sei, weil hier ein Mißverhältnis zwischen den Bedürfnissen der Bevölkerung und den vorhandenen Schulgattungen nicht bestehe: den 17 Gymnasien des Landes standen schon damals 38 Realanstalten gegenüber, unter denen die Mehrzahl lateinlose Realschulen waren. Dieses gesunde Verhältnis, das sich seitdem noch mehr zugunsten der Realanstalten ausgebildet hat, geht darauf zurück, daß man in Sachsen schon mit dem Anfang des XIX. Jahrh. unter dem Einflusse der Regierung energisch begann, die städischen Lateinschulen, die nicht mehr lebensfähig erschienen, in Bürgerschulen zu verwandeln.[2]) Auch von den sogenannten Lyzeen, die unter den Stadtschulen eine Art Mittelstellung zwischen den kleinstädtischen Knabenschulen und den Gymnasien einnahmen, mußten sich Löbau[3]) (1810) und Kamenz[4]) (1829) diese Wandlung gefallen lassen; wie sehr aber die Schulmänner selbst die bestehenden Zustände für unhaltbar hielten, beweist die Bitte, die die Rektoren der erzgebirgischen Lyzeen in Freiberg, Marienberg, Zwickau[5]) und

[1]) Da die während Vogels Amtszeit erlassenen Lehr- und Prüfungsordnungen für die Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen die Entwicklung des sächsischen höheren Schulwesens im XIX. Jahrh. abschließen, erscheint es zu ihrer Würdigung unerläßlich, auf die Anfänge zurückzugehen, die zum Teil noch nicht hinlänglich aufgeklärt sind, weil bisher niemand die Akten des Ministerialarchivs (hier mit 'Loc. XVI' bezeichnet) benutzt hat.

[2]) Als Beispiel diene die Lateinschule in Meißen 1800; darüber H. Nitzsche in den Mitteilungen des Vereins für Geschichte der Stadt Meißen III 395 ff.

[3]) E. A. Seeliger im Quellenbuch zur Geschichte des Lyzeums in Löbau S. 183 (Veröffentlichungen zur Geschichte des Gelehrten-Schulwesens im Albertinischen Sachsen III 2).

[4]) E. Schwabe in diesen Jahrbüchern 1902 II 27 ff.

[5]) Die Lyzeen in Freiburg und Zwickau, die den Sieg davontrugen, konnten sich nach ihrer rühmlichen Vergangenheit auch als Gymnasien bezeichnen. In anderen deutschen Landschaften klang der Name 'Lyzeum' vornehmer, heute ist er *generis feminini* geworden.

Schneeberg — Chemnitz und Annaberg hatten sich ausgeschlossen — unter dem 4. März 1834 an den König richteten, es möchte die Zahl der erzgebirgischen Lyzeen bis auf zwei vermindert werden, damit die Regierung den übriggebliebenen um so größere Fürsorge, d. h. finanzielle Unterstützung, zuwenden könnte; jede von diesen Schulen hoffte natürlich, zu den zweien zu gehören.[1]) Es ist hier nicht der Ort, das Schicksal dieser Schulen im einzelnen zu verfolgen[2]); es genügt das Ergebnis, daß zuerst Marienberg, dann Chemnitz und Schneeberg, zuletzt im Jahre 1843 Annaberg, aufhörten Gelehrtenschulen zu besitzen. Von diesem Jahre an gab es im Königreich Sachsen auf ein Vierteljahrhundert außer den beiden Fürstenschulen nur acht städtische Gymnasien: in Dresden die Kreuzschule, in Leipzig die Thomas- und Nikolaischule, die Gymnasien in Bautzen, Freiberg, Plauen, Zittau und Zwickau, wozu noch das Blochmannsche Institut (Vitzthumsches Gymnasium) in Dresden als Privatanstalt kam. Schon damals verglich man diese Zahlen mit den entsprechenden in Preußen und besonders in den Provinzen Sachsen und Schlesien, die nach Lage und Einwohnerzahl den Vergleich nahelegten: die erstere zählte 22, die andere 17 Gymnasien. Im Königreich selbst beklagte man diesen Rückstand[3]), zumal da sich die neue Schulgattung, die Realschule, die 1834 mit der Gründung der Leipziger begann, in den ersten Jahrzehnten ihres Bestehens nur langsam entwickelte. Jetzt denken wir darüber anders. Das seit der Einführung der Verfassung industriell aufstrebende Land wandte den Hauptteil seiner Fürsorge der Förderung der Volksschulen, der Lehrerseminare und der gewerblichen Schulen zu: nicht wenige der hervorragenden Industriellen bis 1870 verdankten ihre allgemeine Bildung allein der Volksschule, auf die unmittelbar die Fachbildung gefolgt war. Erst die Einführung des einjährig-freiwilligen Militärdienstes hat mit seinem Befähigungsnachweis die Ausbreitung des Realschulwesens beschleunigt, erleichtert wurde sie dann dadurch, daß nur die Großstädte und die ansehnlichen Mittelstädte Gymnasien besaßen.

Die Rektoren der erzgebirgischen Lyzeen hatten ihre Bitte an den König mit den Mängeln des sächsischen Gelehrtenschulwesens begründet. Es ist begreiflich, daß bei solchem Anlaß mit den düstern Farben nicht gespart wird; indessen werden wir ihnen gern glauben, daß namentlich in den kleineren

[1]) Loc. XVI 1ª Bl. 1 ff.

[2]) Den Zustand der Schulen, insbesondere aber den Ausgang des Lyzeums in Marienberg hat E. Schwabe in diesen Jahrbüchern 1900 II 262 ff. behandelt.

[3]) Die Klage wiederholte sich im Jahre 1869, als ein Artikel der Konstitutionellen Zeitung vom 30. Oktober glaubte feststellen zu sollen, daß sich Sachsen im höheren Schulwesen von anderen deutschen Staaten habe überflügeln lassen. Er berechnete, daß Sachsen bei 2423400 Einwohnern 12 Gymnasien, darunter das erst in den Anfängen begriffene Chemnitzer, und nur 10 Realschulen, darunter zwei noch nicht regulativmäßig eingerichtete (in Reichenbach und Zwickau) besitze, während man in Preußen bei 24043296 Einwohnern 203 Gymnasien, 40 Progymnasien, 69 Realschulen 1. Ordnung, 14 Realschulen 2. Ordnung und 56 militärberechtigte höhere Bürgerschulen zählte. Der Verfasser hatte recht, soweit er die geringe Zahl der Realanstalten in Sachsen bemängelte; das Versäumnis wurde im nächsten Jahrzehnt reichlich nachgeholt.

Schulen die äußeren Verhältnisse, wie die Beschaffenheit und Einrichtung der Schulhäuser, die Dürftigkeit der Lehrmittel, die Zahl und die Besoldung der Lehrer viel zu wünschen übrig ließen[1]); andrerseits wollen wir uns hüten, angesichts der Geisteskultur, an der im Zeitalter Goethes gerade Mitteldeutschland wesentlichen Anteil hatte, allzusehr von einem Verfall des Schulwesens zu reden. Denn wollten wir auch leugnen, daß die Schöpfer dieser Kultur die Grundlage ihrer Bildung der Schule verdankten — von dem Sachsen Lessing wird es schwerlich jemand bestreiten können —, unsinnig wäre die Annahme, die Früchte dieses goldenen Zeitalters wären nicht schon damals der Schule einigermaßen zugute gekommen; Lehr- und Stundenpläne entscheiden darüber nicht. In der Tat, als sich die Regierung anschickte, auf die Bitte der Rektoren einzugehen, da änderte sich das Bild: jede der in Betracht kommenden Städte und Schulen wies auf ihre Vorzüge und Verdienste, auf die Tüchtigkeit ihrer Lehrer und ihrer Schüler hin und durfte dies mit einigem Rechte tun; der gute Ruf der sächsischen Schulbildung stand noch immer fest. Hermann Köchly, der in den Jahren 1845—1849 an der Spitze einer Bewegung stand, die den sächsischen höheren Schulunterricht von Grund aus reformieren wollte, hat 1872 in seiner Gedächtnisrede auf Gottfried Hermann die Schulordnung von Johann Heinrich Ernesti als eine 'bis auf den heutigen Tag weder ersetzte noch übertroffene' gerühmt[2]); er hatte in den dazwischen liegenden Jahren das Schulwesen anderer Länder kennen gelernt und sich nicht bloß in der Schweiz, sondern auch in Baden der Vorzüge der heimatlichen Schulbildung, von der er selbst ein pietätvolles Bild entworfen hat, erinnert.[3]) Wenn er aber in jener Gedächtnisrede von Ernestis Schulordnung behauptet, daß sie 'auf einem verständigen Kompromiß mit den berechtigten Forderungen der seit zwei Jahrhunderten (seit der Schulordnung von 1580) fortgeschrittenen Zeit beruhte', so ist dieses Urteil in wesentlichen Punkten einzuschränken. Ich kann dazu auf die wertvollen Beiträge zur Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens von 1760—1820 von Ernst Schwabe[4]) verweisen. Eines erklärt Köchlys Urteil: in seinem eigenen Bestreben, das auf eine lebendige, den Inhalt über die Form stellende Gestaltung der alt-

[1]) Der Stadtrat zu Annaberg stellte in einer Petition an die 2. Kammer (5. September 1834) die klägliche Lage der Lehrer drastisch dar: 'Wenige mit Stunden überlastete, mit 'Gehalt dürftig ausgestattete Lehrer sollen die studierende Jugend bis zur akademischen 'Reife führen. Da möchte der Lehrer ein *triceps* und *centimanus* sein, um allen Ansprüchen 'und Anforderungen zu genügen. Es ist kein Wunder, wenn er bei der Wahrnehmung, viel 'leisten zu sollen, viel leisten zu wollen und nicht viel leisten zu können, den Mut verliert 'und sich vorkommt wie der gefesselte Prometheus. Gleich dem Titanen fühlt er an seinem 'Leben den täglich nagenden Geier.' Loc. XVI 1[d] Bl. 71.

[2]) H. Köchly, 'Gottfried Hermann', Heidelberg 1874, S. 2.

[3]) E. Boeckel, 'Hermann Köchly', Heidelberg 1904, S. 194. 235. 288. Über seine Jugendbildung in Grimma Köchly in 'Gottfried Hermann' S. 107 ff. — Köchly selbst hat zur Besserung der badischen Gymnasien seinen Einfluß geltend gemacht; von den hervorragenden Ergebnissen der in die siebziger und achtziger Jahre fallenden Reformen konnte ich mich 1890 auf einer im Auftrag des sächs. Kultusministeriums unternommenen Reise überzeugen.

[4]) Veröffentlichungen zur Gesch. des Gel.-Schulwesens im Albertin. Sachsen IV 76 ff.

sprachlichen Lektüre ging, war ihm Ernesti den Grundsätzen des Neuhumanismus gemäß vorangegangen.

Übrigens ist es ein Irrtum, wenn man glaubt, die unter Ernestis Namen gehende Schulordnung von 1773 habe für die Gymnasien bis zu dem 1846 erschienenen Regulativ Geltung gehabt. Die 1840 veröffentlichte erste Ausgabe des Codex für das Kirchen- und Schulrecht im Königreich Sachsen enthält von der Erneuerten Schulordnung für die Landesschulen nur die ersten Paragraphen, von der Schulordnung für die lateinischen Stadtschulen überhaupt nichts, weil 'die Vorschriften über die Unterrichtsgegenstände und über die Prüfungen nach der heutigen Verfassung der Gelehrtenschulen wesentliche Abänderungen erlitten hätten'. In der Rektorenkonferenz von 1835 verwies der Kultusminister Dr. Müller auf eine Bestimmung der Erneuerten Schulordnung vom 17. März 1773, 'welche den berühmten Ernsti zum Verfasser habe', als ob er nicht bei allen Teilnehmern ihre Kenntnis voraussetzen könne.[1]) Die Fürstenschulen hatten seitdem mehrmals ihre Lehrordnungen verbessert, die städtischen Gymnasien mußten es schon aus dem Grunde tun, weil die Schulordnung von 1773 noch mit der Elementarklasse in den Lateinschulen rechnete. Wenn erst sämtliche sächsische Gymnasien ihre Quellenbücher veröffentlicht haben, werden sich die Zeugnisse dafür leicht vermehren lassen; hier mag es genügen, aus dem 'Entwurf der neuen Einrichtung des Zittauischen Gymnasiums', das unter dem 19. Juni 1810 von der Oberamtsregierung in Bautzen bestätigt wurde[2]), den ersten Satz des ersten Paragraphen zu zitieren: 'Das Gymnasium macht in Zukunft eine von der allgemeinen Stadtschule gänzlich getrennte, für sich bestehende Anstalt aus.' Ein Blick in den zweiten Abschnitt, der von den Lehrstoffen und ihrer Verteilung nach Lehrgängen und Stunden handelt, belehrt uns, daß neue Anschauungen für diesen vom Direktor Rudolph verfaßten Entwurf maßgebend gewesen sind[3]); überboten noch wird er von den Anforderungen seines Amtsnachfolgers Lindemann[4]), der sich völlig in den Bahnen von Süvern und Johannes Schulze bewegte; seine Schulordnung zu bestätigen zögerte die Regierung. Lindemann führte auch 1826 die Maturitätsprüfung an seiner Schule ein, worin ihm nicht nur die Fürstenschulen, sondern auch andere Gymnasien vorangegangen waren; es

---

[1]) Loc. XVI, zu N. 34[a] Bl. 22[b].

[2]) Veröffentlichungen zur Geschichte des Gelehrten-Schulwesens im Albertinischen Sachsen II. Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau (bearb. von Th. Gärtner), 2. Heft S. 266. Vgl. auch meinen Aufsatz in diesen Jahrbüchern 1900 II 427 ff., bes. S. 431 ff.

[3]) Gerade hundert Jahre früher hatte der Zittauer Rektor Gottfried Hoffmann sein 'Dic cur hic' und 'Hoc age' veröffentlicht (Quellenbuch 2. Heft S. 2 ff.), in dem er sich seiner Zeit weit voraus zeigt. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrh. S. 136, würdigt die Schrift, verkennt aber ihre Unabhängigkeit von Christian Weise, wenn er ihr einen weltlich-aristokratischen Charakter zuschreibt; beide stimmen aber in der Wertschätzung der Pflege der deutschen Sprache überein. Die deutsche Sprache ist überhaupt in den gelehrten Schulen des XVIII. Jahrh. mehr gepflegt worden, als es nach den Stundenplänen erscheint, die von dem Unterrichtsbetrieb nur ein ungenügendes Bild bieten.

[4]) Quellenbuch 2. Heft S. 292 ff.

wurde also nur eine bereits an mehreren Schulen bestehende Einrichtung durch das Königliche Mandat vom 4. Juli 1829, die Vorbereitung junger Leute zur Universität betreffend, das durch die Verordnung vom 17. Dezember 1830 nicht nur erläutert, sondern verschärft wurde, für sämtliche Gelehrtenschulen des Landes gesetzlich festgelegt. Um dieselbe Zeit schwoll die Literatur, die eine allgemeine Reform des höheren Schulwesens in Sachsen verlangte, mehr und mehr an, und die Regierung konnte nicht unbeachtet lassen, daß die Professoren der Mathematik und Naturwissenschaften an der Landesuniversität über die geringen Vorkenntnisse ihrer Zuhörer klagten.[1])

Diesen Wünschen entgegenzukommen war das Kultusministerium, das nach der Einführung der Verfassung noch im Jahre 1831 eröffnet wurde, wohl geneigt. Der erste Kultusminister Dr. Müller trat sein Amt mit dem festen Entschlusse an, dem Lande ein allgemeines Schulgesetz zu schenken. Das Volksschulgesetz bei den Ständen durchzusetzen ist ihm 1835 gelungen; die Vorlage zu dem Gesetz über das Gelehrtenschulwesen scheiterte bereits an den Verbesserungsversuchen der Ersten Kammer.

Die Verdienste des Geheimen Kirchen- und Schulrats Dr. Gottlob Leberecht Schulze um das Volksschulgesetz sind bekannt; vergessen aber sind die Arbeiten desselben Mannes für die Organisation des höheren Schulwesens bis zum Regulativ vom Jahre 1846. Schulze, ein Schüler der Fürstenschule in Grimma, war von 1800 bis 1803 Lehrer an der Ratsfreischule in Leipzig, die damals als pädagogische Musteranstalt galt; als Tertius des Lyzeums in Schneeberg (1803 bis 1809) hatte er Gelegenheit, eine städtische Lateinschule kennen zu lernen; aus dem Pfarramt in Polenz bei Brandis wurde er als Kirchen- und Schulrat in die Oberamtsregierung zu Bautzen berufen, bis er 1831 als schultechnischer Rat im Kultusministerium angestellt wurde.[2]) Ein im Schulwesen wohlunterrichteter Mann, dessen wissenschaftliche Interessen sich auch auf Mathematik und Astronomie erstreckten, nicht unempfänglich für die Forderungen der Zeit, hatte er fleißig die Schriften studiert, die für die Besserung des Schulwesens eintraten, und seine Arbeit für die Volksschulen ließ ihm noch Zeit, sich nicht minder eifrig der Gelehrtenschule zu widmen. Ausgezeichnet ist sein Bericht über die im Frühjahr 1832 von ihm vorgenommenen Revisionen der Lyzeen in Freiberg, Chemnitz, Annaberg, Schneeberg, Zwickau und Plauen.[3]) Unter dem 13. Juli 1832, erstattete er seinem Chef Vortrag über die Organisation des Gelehrtenschulwesens in Sachsen.[4]) Damit beginnt für dieses eine neue Epoche.

Schulzes Bildungsideal ist im Geiste der Zeit die 'Humanität', 'die Entwicklung der menschlichen Anlagen zu einer freien und möglichst vollendeten Wirksamkeit in allen Verhältnissen des Lebens', aber nicht jene verschwommene Humanität, die Vaterland und Kirche gleichgültig gegenübersteht, sondern er fügt die Beiwörter 'christlich und national' hinzu und bekennt sich, sowenig

[1]) Loc. XVI N. 1[a] im Anfang unter dem 9. Juli 1831.

[2]) Die Mitteilungen über Schulzes Lebensgang verdanke ich meinem Freunde, Oberschulrat D. Georg Müller in Leipzig.

[3]) Loc. XVI N. 1[a] Bl. 15 ff. [4]) Loc. XVI N. 1[a] Bl. 116 ff.

er die Schule in den Dienst einseitiger Richtungen des Zeitgeistes stellen mag, zu dem Grundsatz, daß die Schule den Bedürfnissen der Zeit Rechnung zu tragen habe; darnach kommt er auch den Forderungen des Realismus entgegen, ohne die Vielwisserei in Schulfächern, die bis dahin zurückgetreten waren, zu begünstigen; nicht auf das Wissen, sondern auf das Erkennen, nicht auf das gedächtnismäßige Einprägen, sondern auf das Üben legt er den Hauptwert. Vergessen dürfen wir nicht, daß das Gymnasium noch die einzige Gelehrtenschule war, die zur Hochschule vorbereitete; soweit es schon Realschulen gab, waren sie Fachschulen oder höhere Bürgerschulen, die einen Anspruch auf Gleichberechtigung mit den Gymnasien weder erheben konnten noch wollten; wohl aber verlangten Mathematik und Naturwissenschaften die gleiche Berechtigung mit den Geisteswissenschaften, und so blieb dem Gesetzgeber nur der Ausgleich ihrer Ansprüche mit den alten Gymnasialwissenschaften übrig, der auch jetzt noch in Frage steht, wo drei Schulgattungen nebeneinander gleichberechtigt ihre Eigenart pflegen sollen.[1])

Schulze hält an dem Studium der alten Klassiker als Grundlage der Gelehrtenschulbildung fest, warnt aber bei aller Wertschätzung der hellenischen Literatur vor einer Bevorzugung des Griechischen, zu dem der Philhellenismus der Zeit neigte, und förderte, ein Feind des pedantisch eingeengten Humanismus, daß der altsprachliche Unterricht zwar gründlich und methodisch, aber im lebendigen Geiste gegeben werde: nicht Philologen, sondern Menschen gelte es zu bilden. Den hohen Wert der Muttersprache erkennt er an, wobei er nach damaliger Anschauung das Hauptgewicht auf die Übung in der schriftlichen Darstellung und im mündlichen Vortrag legte. Die französische Sprache soll nicht bloß um ihres praktischen Wertes willen, sondern wissenschaftlich als Vertreterin des Romanischen gelehrt werden, womit freilich in Widerspruch steht, daß der Unterricht am liebsten einem geborenen Franzosen übertragen werden soll. Am entschiedensten zeigt sich der moderne Zug des Entwurfs in der Bestimmung, daß der Mathematik vier Wochenstunden, den Naturwissenschaften zwei in jeder Klasse einzuräumen sind; selbstverständlich wird auch hier ein Fachmann gefordert, und wenn Gesang und Zeichnen nicht zu 'Fertigkeiten' erniedrigt, sondern in den Dienst der ästhetischen Bildung erhoben werden, so ist damit den modernsten Anschauungen genug getan.

Nach der äußeren Einrichtung zerfällt die neue Gelehrtenschule in das Progymnasium, die sechste und fünfte Klasse mit je zweijährigem Lehrgang, und in das Gymnasium, Quarta bis Prima mit je anderthalbjährigem Lehrgang. So ergibt sich eine zehnjährige Dauer des Gesamtkursus, in den der Knabe nach Vollendung des neunten Lebensjahres eintreten kann. Das Klassensystem bildet also die Grundlage; indessen wird damit ein gemäßigtes Fachsystem für

[1]) Noch kurz vor der Aufhebung des Gymnasialmonopols forderte Ferd. Hornemann (Jahrb. 1900 II 3): 'Das Gymnasium muß alle Hauptbestandteile der europäischen Allgemeinbildung, die im Laufe der Geschichte ineinander und mit dem deutschen Geiste verwachsen sind, in seinem Unterricht verarbeiten und seine Zöglinge mit einer Vorstellung davon entlassen, daß und wie die Bildung unserer Zeit historisch geworden ist.'

einzelne Unterrichtsfächer verbunden, wie es in Sachsen seit mehreren Jahrzehnten üblich geworden war.[1]) Von besonderem Interesse ist, daß bereits in diesem ersten Entwurfe einer Neuorganisation für die oberste Klasse eine Art von Gabelung vorgeschlagen wird, bei der auf den zukünftigen Beruf Rücksicht genommen werden kann, der erste Versuch einer Lösung, um den Gefahren einer Polymathie zu begegnen.

Dieser Plan ließ sich nur mit einer ansehnlichen Vermehrung des Lehrerkollegiums durchführen: elf Hauptlehrer schienen für das einfache Gymnasium erforderlich. Bemerkenswert ist, daß Schulze nicht nur für Mathematik, die Naturwissenschaften und die französische Sprache, sondern auch für den deutschen Unterricht, für Geschichte und Geographie und auch für den Religionsunterricht Fachlehrer verlangt, womit zugleich die Philologie von der Theologie getrennt und überhaupt ein besonderer Gymnasiallehrerstand anerkannt wird. An die Spitze des Kollegiums stellt er den Rektor oder Direktor[2]); die übrigen Hauptlehrer sollen den Titel 'Gymnasialprofessoren' führen, die von ihm aufgestellte Gehaltsstaffel bewegt sich zwischen 1600 und 500 Tlr. Zur Ausbildung tüchtiger Schulmänner sind zweckmäßige Veranstaltungen zu treffen, der Eintritt in das höhere Schulamt ist von einer besonderen Prüfung abhängig zu machen. Die Direktionen sind auch an den städtischen Schulen vom Kultusministerium, das die unmittelbare Aufsicht über alle Gymnasien führt, zu besetzen, die Lehrerstellen von ihm in Verbindung mit den städtischen Behörden. Vorschläge für die Einrichtungen des Schulhauses und seine Ausstattung mit den erforderlichen Lehrmitteln vervollständigen den Entwurf, der ein Zukunftsprogramm umfaßt, wie es erst im Laufe der Jahrzehnte erfüllt werden konnte.[3])

Die Regierung dachte aber nicht daran, den im Winter 1833/34 tagenden Ständen eine Lehrordnung für die Gelehrtenschulen vorzulegen, die ja den Beschlüssen wechselnder Mehrheiten nicht unterworfen werden kann und jederzeit Änderungen auf dem Verordnungswege zulassen muß; vielmehr begnügte sie sich mit einem Gesetzentwurf, der die Verfassung der Gelehrtenschulen in dreizehn Paragraphen regeln sollte, die innere Einrichtung aber den Anordnungen

[1]) Die Verbindung des Fachsystems mit dem Klassensystem wurde 1905 in der Kölnischen Zeitung von neuem vorgeschlagen; s. Ad. Matthias, Erlebtes und Zukunftsfragen S. 156 f.

[2]) Der alte Rektortitel hat sich in Sachsen für die Leiter der Gymnasien im allgemeinen erhalten. Nur am Gymnasium in Zittau nannte sich Dr. med. Mag. Wenzel, der 1713 von Altenburg dorthin berufen wurde, Direktor, und diesen Titel führten die Leiter dieser Schule bis zum Tode Heinrich Kämmels (1881) fort. Auch Friedrich Palm nannte sich in Plauen (1850—1861) Direktor, ebenso Raschig, Rieck, Kramer und Ilberg (1839—1871) in Zwickau. Im Gesetz vom 22. August 1876 wird der Leiter der höheren Schulen Direktor genannt, der Titel 'Rektor' hier und da in Klammern hinzugefügt; in den Lehrordnungen für die Gymnasien wird dieser allein gebraucht. Als die Realschulen 1. Ordnung 1884 die Bezeichnung 'Realgymnasium' erhielten, wurden ihre Leiter zu Rektoren befördert, ebenso die Leiter der neugegründeten Oberrealschulen und der Studienanstalten zu der Zeit, wo die Oberprima aufgebaut wurde.

[3]) Die Aktenhefte Loc. XVI 1[b] und 1[c] enthalten noch weitere Vorschläge und Entwürfe des GR. Schulze, die an den oben vorgetragenen Hauptgedanken nichts wesentlich ändern.

des Kultusministeriums überließ.[1]) Die Gelehrtenschulen werden darin der unmittelbaren Aufsicht des Ministeriums unterstellt und, von den anderen Schularten völlig getrennt, in ihren Lehrzielen dem Mandat vom 4. Juli 1829 (S. 8) ausdrücklich unterworfen. Die Zahl der Klassen und der für sie notwendigen Lehrer wird festgelegt, Bestimmungen über Wahl und feste Besoldung erlassen, die Einrichtung des Schulhauses und seine Ausstattung mit Lehrmitteln vorgeschrieben; die letzten Paragraphen beziehen sich auf die Anlage einer besonderen Schulkasse und die Erhebung des Schulgeldes. Dies ist der wesentliche Inhalt des Gesetzentwurfs, der zuerst an die Deputation der Ersten Kammer gelangte. Hier war man ihm nicht ohne weiteres abgeneigt; sonst hätte man sich nicht bemüht, ihn durch die von der Deputation vermißten Bestimmungen über die Ziele des Gymnasialunterrichts und über die Unterrichtsgegenstände durch eigene Vorschläge zu ergänzen, Vorschläge, die im Sinne des Fortschrittes gemacht waren; aber die Bedenken gegen den Entwurf, die schon in der Deputation erhoben worden waren[2]), wurden noch stärker in den Kammerverhandlungen selbst laut. Was da von Polymathie und Realismus gesprochen wurde, war im Grunde nur ein Vorwand; vor allem waren es die Vertreter der Städte, die sich nicht in ihren Befugnissen über die höheren Schulen beschränkt sehen wollten und die Kosten der neuen Einrichtung scheuten, und da vorauszusehen war, daß auch die Staatskasse mit an ihnen zu tragen haben würde, so waren mindestens so weitgehende Abänderungen des Entwurfs zu befürchten, daß die Regierung es vorzog, ihn durch Dekret vom 30. Juli 1834 zurückzuziehen. So blieb dem Ministerium zunächst nur der Verordnungsweg übrig; ihn benutzte es, um die Verhältnisse der Behörden für die städtischen Gymnasien zu regeln. Die Schulkommissionen, die bereits früher an die Stelle der städtischen Scholarchate getreten waren, wurden die Mittelbehörden zwischen Lehrerkollegien und Ministerium, den Stadträten blieb nur die äußere Verwaltung überlassen; das Mitglied des Stadtrats, das der Kommission angehörte, erhielt zwar das Directorium actorum, den Vorsitz aber der erste Geistliche des Ortes; den Rektor mit beratender Stimme zuzuziehen wurde in das Ermessen der Kommission gestellt.

[1]) Landtagsverhandlungen 1833/34, I. Abt. 3. Band S. 502 ff. Dazu die Beilagen zu den Protokollen der 1. Kammer II. Sammlung S. 359 ff. und die Verhandlungen Abt. II, 4. Band S. 481 ff. Ich kann mich über den Gang der Verhandlungen kurz fassen, da darüber A. Scholtze im Jahresbericht der Realschule zu Plauen i. V. Ostern 1894 (Humanismus und Realismus im höheren Schulwesen Sachsens 1831—1851) ausführlich berichtet hat.

[2]) Gegen die Einführung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in die Gelehrtenschule wandte sich der bekannte Leipziger Superintendent Großmann nicht als Gegner dieser Wissenschaft, sondern nach dem Grundsatze: 'Jede Schule muß, vermöge der Einheit ihres Zweckes, ihren eigentümlichen Charakter behaupten'; darnach verwies er den naturwissenschaftlichen Unterricht in die Bürgerschulen. Wegen seiner allerdings burschikos übertreibenden Ausführungen muß sich der aufgeklärte Mann gefallen lassen, von Scholtze (s. vorige Anmerkung) unter die Dunkelmänner versetzt zu werden; darnach spricht Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts[3] II 415 Anm. 2 von 'interessanten Mitteilungen über den leidenschaftlichen Widerstand, auf den die Modernisierung der sächsischen Schulen in den Kammern stieß'. Daß es sich wesentlich um finanzielle Bedenken handelte, geht auch aus der von Scholtze a. a. O. S. 16 zitierten Klage des Direktor Lindemann hervor.

Erst 1862 wurden die Kommissionen angewiesen, die Rektoren zu allen Sitzungen mit beratender Stimme zuzuziehen; Sitz- und Stimmrecht erhielten sie 1874. Die Stadträte, deren Befugnisse durch diese Mittelbehörde beschränkt wurden, waren mit dieser Ordnung nicht zufrieden; durch das Gesetz vom 22. August 1876 erreichten sie wenigstens, daß sie unter gewissen Bedingungen ermächtigt wurden, die Funktionen der Schulkommission selbst zu übernehmen; der Vorsitz war schon früher ihrem Mitgliede zugestanden worden.[1])

Von größerer Bedeutung für das innere Leben der Gymnasien war der Entschluß des Kultusministers Dr. Müller, mit den Rektoren eine allgemeingültige Schulordnung zu beraten. Er konnte dazu die Vorarbeiten seines Rates Dr. Schulze benutzen, schlug aber, wohl mit dessen Zustimmung, zunächst einen andern Weg ein. Der Direktor des Zittauer Gymnasiums, Lindemann, hatte in einem Schriftchen 'Die wichtigsten Mängel des Gelehrtenschulwesens im Königreich Sachsen (1834)' die Vorschriften für die Maturitätsprüfung vom Jahre 1830 einer scharfen Kritik unterzogen und selbst Vorschläge zu einer neuen Prüfungsordnung gemacht; mit diesem Schriftchen schickte er an das Ministerium den Entwurf zu einer 'Verfassung der Gymnasien', der übrigens in den Anforderungen und Zielen mit den Vorarbeiten Schulzes in vielen Punkten übereinstimmte.[2]) Diese Vorschläge unterbreitete das Ministerium den Rektoren zur Begutachtung, ohne den Verfasser zu nennen, doch mit dem Bemerken, daß sie aus dem Kreise der Rektoren selbst hervorgegangen seien. Die Gutachten lauteten über die grundsätzlichen Fragen und insbesondere über die Maßlosigkeit der Anforderungen zumeist so ungünstig, daß der Minister sich entschloß, bei den Beratungen der Rektoren den Lindemannschen Entwurf beiseite zu lassen[3]) und mit eigenen Vorschlägen hervorzutreten, für die Geheimrat Schulze den Vortrag übernahm. Die Rektorenkonferenz des Jahres 1835[4]) dauerte vom 29. Juni bis 6. Juli; sieben Tage lang wurde in anstrengenden Sitzungen verhandelt.

---

[1]) Verordnung, die Verhältnisse der Behörden für die städtischen Gymnasien betr., im Gesetz- und Verordnungsblatt vom Jahr 1835, 21. März. Generalverordnung vom 2. Januar 1862 und Verordnung vom 28. August 1874 (im Gesetz- und Verordnungsblatt 1874 S. 226 ff.). Daß die Verordnung vom 21. März 1835 für einzelne Städte auf Vorstellung ihrer Behörden modifiziert wurde, beweisen die im Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau veröffentlichten Aktenstücke, 2. Heft S. 259 f. Begreiflich ist, daß die Anregung, die schwankenden Verhältnisse durch ein Gesetz zu regeln, von einem Stadtrat, dem zu Dresden ausging, Eingabe vom 24. August 1872 in Loc. XVI 1° Bl. 1 ff. Maßgebend für die Gegenwart sind § 6 und 7 des Gesetzes über die Gymnasien usw. vom 22. August 1876; durch das in § 7 gemachte Zugeständnis wird die Schulkommission zu einer bloßen Unterschrift.

[2]) Der Entwurf ist nicht derselbe, wie der 'Erneuerte Entwurf der Verfassung des Gymnasiums zu Zittau' (s. S. 297); aber in der Tendenz stimmen beide überein. Den letzteren hatte Schulze als Rat der Oberamtsregierung in Bautzen zu begutachten gehabt.

[3]) Die Gutachten der Rektoren sind in dem Aktenheft Loc. XVI ad N. 34 enthalten; besonders scharf lautet das Urteil des Rektor Weichert in Grimma; Baumgarten-Crusius (Meißen) greift namentlich das Fachsystem an, 'in wissenschaftlicher Hinsicht das elendeste von allen'. Lindemann spielte übrigens bei den Beratungen eine Hauptrolle; in einzelnen Teilen schlossen sie sich zuletzt doch an seinen Entwurf an.

[4]) Ausführliche Niederschriften in Loc. XVI ad N. 34ª.

Außer den Mitgliedern des Ministeriums und den Rektoren beteiligten sich auf besondere Einladung der Hofprediger Dr. Käuffer, Hofrat Böttiger und der Universitätsprofessor Drobisch; die Leitung hatte Geheimer Kirchenrat Dr. Hänel, aber auch der Minister wohnte dem größten Teil der Beratungen bei und beteiligte sich an der Debatte. Überraschen muß, daß sich die Rektoren, die zum größten Teil den Lindemannschen Entwurf recht temperamentvoll abgelehnt hatten, bei den mündlichen Verhandlungen weit fügsamer zeigten, so daß die Ergebnisse der Konferenz in jeder Beziehung fortschrittlich waren. Das beweist schon der folgende Stundenplan:

	Gymnasium				Progymnasium	
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religionslehre	2	2	2	2	3	3
Alte Sprachen	16	16	18	18	10 Latein, 6 Griech.	12 Latein
Deutsch	2	2	2	2	4	4
Philosophie	1	—	—	—	—	—
Rhetorik und Poetik	—	1	—	—	—	—
Französisch	2	2	2	3	—	—
Hebräisch	2	2	—	—	—	—
Geschichte	2	2	2	2	2	3
Geographie	—	—	2	2	2	2
Mathematik und Rechnen	4	4	4	4	4	4
Naturbeschreibung	—	—	—	—	3	3
Physik	2	2	—	—	—	—
Schreiben	—	—	—	—	2	2

Daneben sollte Zeichnen wahlfreies Fach sein, Dispensation vom Gesangunterricht zulässig, zum Turnen 'Gelegenheit gegeben' werden.[1])

Das Fachsystem wurde nur im französischen und hebräischen Unterricht zugelassen, im übrigen das Klassensystem angenommen; für jede Klasse wurde der Kursus auf $1^1/_2$ Jahre festgesetzt, der Gesamtkursus auf 9 Jahre. In das Progymnasium (Sexta und Quinta) sollten die Knaben nach Vollendung des 9. Lebensjahres aufgenommen werden; die an sie bei der Aufnahme zu stellenden Anforderungen wurden im einzelnen festgestellt wie die bei dem Übergang in die unterste Gymnasialklasse. Im übrigen begnügt man sich, die Lehrziele für den gesamten Lehrgang in den einzelnen Fächern zu bestimmen, dagegen die Lehraufgaben der einzelnen Klassen dem Ermessen des Lehrerkollegiums zu überlassen. Der freie Gebrauch der lateinischen Sprache wurde mündlich und schriftlich in dem bisherigen Umfange beibehalten, der Kreis der altsprachlichen Lektüre dagegen erweitert und zur Bewältigung der Privatlektüre die Einrichtung von Studientagen empfohlen. Die der Mathematik zugestandene Stundenzahl bewies, daß sie zur Gleichberechtigung mit den alten Sprachen erhoben werden sollte; ihre Ziele gingen sogar über die heutigen noch hinaus.

[1]) Otto Heubner in Plauen, Vogels Schwiegervater, hatte bereits 1833 als junger Referendar im väterlichen Garten Turngeräte nach den Angaben von Jahns Turnkunst aufgestellt und gab seit 1835, dem Jahre der Rektorenkonferenz, der Plauenschen Gymnasialjugend Gelegenheit, sich turnerisch auszubilden; auch Turnfahrten kamen damals schon auf.

Der anderthalbjährige Klassenkursus brachte es mit sich, daß nicht nur zu Ostern, sondern auch zu Michaelis Aufnahmen und Versetzungen stattfanden; diese sollten wesentlich vom Ergebnis der schriftlichen Klassenprüfungen im deutschen Aufsatz, den drei Fremdsprachen und in der Mathematik abhängen; die Folge davon mußte sein, daß auch die schriftliche Reifeprüfung, die bis dahin auf Deutsch, Lateinisch und Mathematik beschränkt war, auch auf die griechische und französische Sprache ausgedehnt wurde. Auch der Umfang der mündlichen Reifeprüfung wurde festgesetzt, nach wiederholter Beratung die Religionslehre in den Kreis der Prüfungsfächer mit aufgenommen. Ausschlaggebend für die Beurteilung der Reife sollten die Leistungen der Prüflinge im Deutschen, in den alten Sprachen und in der Mathematik sein.

Schließlich kam auch noch der Entwurf zu einer Prüfungsordnung für das höhere Schulamt in Beratung; an dieser Stelle mag nur bemerkt werden, daß man, wie es fast immer bei Anfängen geschieht, über das Maß hinausging: man dachte an eine Kandidaten- und eine Wahlfähigkeitsprüfung, wollte aber auch die bisherige Gepflogenheit, *pro loco*, *pro ascensione* und *pro rectoratu* zu prüfen, die freilich in vielen Fällen außer acht gelassen wurde, nicht fallen lassen.

In seinem Schlußwort bemerkte der Minister, daß die vereinbarten Bestimmungen als provisorisch anzusehen seien, und stellte nach einigen Jahren des Versuchs die Berufung einer neuen Konferenz in Aussicht. Ist darum die Rektorenkonferenz vergeblich gewesen? Nein, sie ist die Grundlage zur Entwicklung des sächsischen Gymnasialwesens geworden. An der Fürstenschule zu Meißen, die erst ein Jahr zuvor von dem neuen Rektor Baumgarten-Crusius eine neue Lehrverfassung erhalten hatte, und in Grimma mußte man sich mit den neuen von der Konferenz beschlossenen Bestimmungen sogut es ging abfinden; doch erreichten die Vorstellungen beider Rektoren unter dem neuen Kultusministerium im Jahre 1838, daß die Stundenzahl wieder ermäßigt wurde.[1]) Das wichtigste Ergebnis der Konferenz war fürs erste die grundsätzliche Gleichstellung der Landesschulen und der städtischen Gymnasien. Daß sich auch diese an die neuen Bestimmungen gebunden fühlten, lehrt im einzelnen ihre Geschichte: wenn wir z. B. von einer Neuorganisation des Bautzener Gymnasiums im Jahre 1835 lesen[2]), so sehen wir darin nicht mehr örtliche Bestrebungen, sondern erkennen ihren Zusammenhang mit dem Gesamtschulwesen. Das Ministerium sorgte nach Möglichkeit für die Förderung der städtischen Schulen; der Minister Müller und sein Rat Schulze besuchten selbst einige von ihnen[3]), und es wäre wohl schneller zu der endgültigen Einführung einer allgemeinen Schulordnung gekommen, wenn Müller nicht im März 1836 seiner tatkräftigen Wirksamkeit durch den Tod entrissen worden wäre. Sein Nachfolger, Hans Georg v. Carlowitz, ein Mann, der die Sechziger bereits überschritten hatte, tat nichts für die Durchführung der Beschlüsse der Rektorenkonferenz,

[1]) Th. Flathe, St. Afra S. 376 ff. K. J. Rößler, Geschichte der Fürsten- und Landesschule in Grimma S. 200.

[2]) Veröffentlichungen zur Gesch. des Gel.-Schulwesens im Albertin. Sachsen I 51.

[3]) Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau 2. Heft S. 306.

wie es scheint, aus Nachgiebigkeit gegen die die Kosten scheuenden Städte, so daß insbesondere der mathematische Unterricht an der Mehrzahl der Gymnasien aus Mangel an Mitteln für die Besoldung geeigneter Lehrkräfte hinter ihnen zurückblieb.[1])

Diesem Stillstand verdankt der dritte Kultusminister Sachsens Eduard v. Wietersheim (1840—1848)[2]) den Ruhm, das neue sächsische Gymnasium geschaffen zu haben; er hat lediglich das Erbe des ersten Kultusministers angetreten, wobei ihm zustatten kam, daß der Testamentsvollstrecker, der Geheime Kirchen- und Schulrat Dr. Schulze, dem Ministerium bis 1847 erhalten blieb. Als Wietersheim durch ein Zirkularschreiben an seine Räte vom 1. Februar 1843 die Organisation des Gelehrtenschulwesens in Angriff nahm, konnte Schulze auf das bereits vorhandene Material hinweisen und einen Entwurf einreichen, den er auf Grundlage der Rektorenkonferenz von 1835 ausgearbeitet hatte.[3])

Zuerst wurde die Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Schulamts erlassen. Während früher nur Theologen an den Landes- und Stadtschulen angestellt wurden, hatte man seit einem Jahrzehnt begonnen, auch Philologen, die durch ihre Beteiligung an dem von Professor Beck geleiteten philologischen Seminar der Landesuniversität oder an der von Gottfried Hermann begründeten Societas Graeca empfohlen waren[4]), nach ihrer Promotion zum Magister als Adjunkten oder Kollaboratoren zum höheren Schulamt zuzulassen; vor der festen Anstellung mußten sie sich am Anstellungsorte oder vor dem Konsistorium in Dresden der Prüfung *pro loco* unterziehen; auch diese wurde nicht selten erlassen. Das sollte nun anders werden. Aber wie in Preußen und anderen deutschen Staaten vergriff man sich auch hier bei dem ersten Versuche. Denn das Regulativ vom 1. August 1843, das nicht veröffentlicht, sondern nur als Manuskript gedruckt wurde, forderte von den Kandidaten in einer Allgemeinen Prüfung Kenntnisse in allen Gymnasialfächern, außer im Griechischen, Hebräischen und in der Naturkunde; wer diese Prüfung vor der Kommission in Leipzig oder vor dem Konsistorium in Dresden bestanden hatte, erhielt die *facultas docendi* für höhere Bürgerschulen, Realschulen und Seminare, geprüfte Theologen auch an den Gymnasien; wer dagegen sonst an Gymnasien angestellt sein wollte, dem wurde vor der Prüfungskommission in Leipzig Gelegenheit gegeben, sich in Verbindung mit der Allgemeinen Prüfung noch die Lehrbefähigung in den alten Sprachen oder der höheren Mathematik oder den Naturwissenschaften zu erwerben. Einer Lehrprobe mußten sich alle Kandidaten

[1]) Eingabe des Mathematicus Hofmann in Freiberg an das Kultusministerium vom 30. August 1842. Loc. XVI 27ª. In den ständischen Verhandlungen jener Jahre wurde über den Mangel der naturwissenschaftlichen Kenntnisse der Abiturienten geklagt.

[2]) Georg Müller in der Allgemeinen Deutschen Biographie Band 52.

[3]) Loc. XVI 34ª Bl. 1 ff. 68 ff.

[4]) Das von Beck 1809 gegründete, nach seinem Tod eingegangene philologische Seminar der Universität Leipzig wurde 1843 nicht ohne den Widerstand Hermanns, der für den Fortbestand seiner Gesellschaft fürchtete, erneuert und unter seine Leitung und die Mitleitung von Reinhold Klotz gestellt. Der Synchronismus mit dem Erlaß der Prüfungsordnung scheint nicht zufällig zu sein.

unterziehen.[1]) Es leuchtet ein, daß dieser Versuch einer Prüfungsordnung mißglücken mußte; vor allem konnten die Universitätsprofessoren das Maß der Anforderungen nicht finden, die sie an die ihrer wissenschaftlichen Provinz nicht angehörenden Kandidaten zu stellen hatten. Schon bei der ersten Prüfung zeigte sich dies; die Vorstellungen, die das Ministerium dagegen erhob, führten zu Rücktrittserklärungen einiger Professoren, darunter Gottfried Hermann. Einige Jahre wurde das Regulativ mühsam aufrecht erhalten, bis am 31. Juli 1847 die Prüfungskommission in Leipzig selbst dem Ministerium Vorschläge zu einer neuen Prüfungsordnung unterbreitete, die zu dem Regulativ vom 12. Dezember 1848 ausgearbeitet wurden.[2]) In diesem wurde die Allgemeine Prüfung nur für die Kandidaten beibehalten, die die Lehrbefähigung für die höheren Bürgerschulen, Realschulen und Seminare erwerben wollten; nach Zulassung der Seminarabiturienten (1868) ist aus dieser 'zweiten Sektion' die 'pädagogische Prüfung', eine Sachsen eigentümliche Einrichtung, geworden. Die Kandidaten für die Gymnasien hatten die Wahl zwischen der ersten und dritten Sektion: in jener unterzog man sich der Prüfung in Philosophie, Pädagogik, Lateinisch, Griechisch, Deutsch, Geschichte und Geographie, in der dritten Sektion der Prüfung in Philosophie, Pädagogik, Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie; die Lehrprobe wurde beibehalten. Diese Prüfungsordnung hatte eine Lücke, sie berücksichtigte weder die neueren Sprachen noch die Naturkunde als Gymnasialfächer, charakteristisch für die bescheidene Stellung dieses Faches im Gymnasium jener Zeit; für Altphilologen aber und für Mathematiker hat sie sich vortrefflich bewährt und bis zum Jahre 1875 bestanden.

Noch ehe Minister v. Wietersheim die Rektoren der Gymnasien zu der Konferenz berief, die bereits Kultusminister Müller angekündigt hatte, erließ er unter dem 6. März 1845[3]) eine Verordnung, in der er den Lehrerkollegien dringend empfahl, die Schüler in der freien Redekunst zu üben, bemerkenswert für eine Zeit, in der sich das politische Leben mehr und mehr regte. Die Ausbildung der Schüler im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Muttersprache sollte gepflegt werden; darüber aber sollten die Übungen in der lateinischen Disputation nicht vernachlässigt werden. Ein Zeichen der Zeit war es ferner, daß Wietersheim unter dem 18. April 1845 dem Gesamtministerium einen Plan zur Bildung einer Studienkommission nach dem Vorbilde süddeutscher Staaten vorlegte, in die außer Mitgliedern des Ministeriums Universitätsprofessoren berufen werden sollten; das Gesamtministerium lehnte aber den Vorschlag ab, weil es die Befugnisse des Kultusministeriums nicht beschränkt sehen wollte und Reibungen der Kommission mit den Rektoren befürchtete.[4])

[1]) Loc. XVI 12[c]; hier auch die Aktenstücke über die erste Prüfung vom 18. Februar 1844.

[2]) Loc. XVI 12[d] Bl. 69 ff. Gesetz- und Verordnungsblatt 1848 S. 344 ff. Abdruck im Codex für das Kirchen- und Schulrecht im Königreich Sachsen, 2. Ausgabe 1864, S. 691 ff. Die Veröffentlichung fällt unter das Märzministerium v. d. Pfordten.

[3]) Codex des Sächsischen Kirchen- und Schulrechts, 2. Ausgabe, S. 669 Anm. 17. Durch Verordnung vom 9. September 1845 wurde den Gymnasien ein Lehrgang für den Geschichtsunterricht (Dresden, Teubner 1845) zugeschickt. Codex S. 672 f.

[4]) Loc. XVI 34[a] Bl. 192 ff.

Zu der Rektorenkonferenz aber zog Wietersheim drei Universitätsprofessoren, den Philologen Hermann, den Philosophen und Mathematiker Drobisch und den Germanisten Moritz Haupt, hinzu. Die Beratungen dauerten diesmal nur drei Tage, vom 18. bis 20. August 1845. Es lagen ja die Ergebnisse der Konferenz von 1835 vor, die zum größten Teil schon in den Schulen erprobt waren. Die Abweichungen davon im Regulativ vom 27. Dezember 1846[1]) sind nicht erheblich; selbst die anderthalbjährigen Kurse wurden für jede der sechs Klassen beibehalten und blieben für die Mehrzahl der Schulmänner der Stein des Anstoßes.[2]) Methodische Bemerkungen enthielt dieses Regulativ noch nicht; ergänzt aber wurde es durch mehrere Verordnungen der folgenden Zeit. So gingen den Schulen im Oktober 1847 ausführliche Lehrpläne für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht zu[3]); Anweisungen für den altsprachlichen Unterricht, zur Religionslehre und zu der philosophischen Propädeutik wurden gegeben[4]); auch wurden Bestimmungen über die Reifeprüfung erlassen, nachdem sich das Ministerium entschieden hatte, den Wünschen derjenigen Rektoren, die diese Prüfung wieder aufgehoben haben wollten, nicht nachzugeben; nur machte es das 1857 wieder zurückgenommene Zugeständnis, daß gute Schüler von der Teilnahme an der mündlichen Prüfung befreit werden könnten.[5])

So war das sächsische Gymnasium auf einmal reichlich mit Regulativen beglückt; da schienen die Stürme der Zeit alles wieder in Frage zu stellen. Aus der Geschichte des sächsischen höheren Schulwesens im XIX. Jahrh. ist nur eine Episode in weiteren Kreisen bekannt: der Ansturm Hermann Köchlys in den Jahren 1845—1849.[6]) Ich brauche daher nicht näher darauf einzugehen;

[1]) Veröffentlicht unter dem 27. Januar 1847, aber nicht im Gesetz- und Verordnungsblatt; noch immer scheute man sich vor einer endgültigen Regelung. Abgedruckt in der 2. Ausgabe des Codex S. 659 ff.

[2]) Die Schwierigkeiten lagen in der Verteilung des Lehrstoffes, da in jeder Klasse die Abteilungen von Halbjahr zu Halbjahr wechselten. Für den Sprachunterricht mochte das gehen; schwieriger war es für den mathematischen Unterricht; aber Professor Drobisch hatte sich bereit erklärt, den Stoff mit Rücksicht auf die wechselnde Schülerschaft zu verteilen. In der Geschichte mußte der zeitliche Zusammenhang zerrissen werden. Indessen wir Schüler spürten davon wenig Nachteil; andrerseits spornte uns der Wetteifer mit den älteren Kameraden an, und als ältere freuten wir uns der Überlegenheit über die jüngeren; dazu kam die Möglichkeit, eine 'Dekurie' zu überspringen. Die Kreuzschule in Dresden und das Gymnasium in Zittau erhielten die Genehmigung, an ihren ein- und zweijährigen Kursen festzuhalten; auch anderen Schulen wurden Abweichungen gestattet. Schon 1856 wurde die allgemeine Einführung einjähriger Kurse ernstlich erwogen (Loc. XVI 34^{c} Bl. 42 ff.), aber erst 1868 beschlossen.

[3]) Loc. XVI 34^{b} Bl. 32 ff. 35 ff. Codex a. a. O. Vgl. A. Witting, Der mathematische Unterricht an den Gymnasien und Realanstalten im Königreich Sachsen, 1910 (Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, herausg. von F. Klein II 2) S. 5 ff. Eine Darstellung der Entwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts auf grund der Ministerialakten ist von Rektor Reinhardt in Freiberg zu erwarten.

[4]) Loc. XVI 34^{b} Bl. 28 ff. 35 ff. Codex a. a. O.

[5]) Loc. XVI 34^{b} Bl. 21. Codex a. a. O. Bl. 81 ff. (Verordnung vom 17. Dez. 1850, die schriftliche Prüfung betr.). Loc. XVI 34^{c} Bl. 45.

[6]) Die letzte ausführliche Darstellung bei Boeckel, 'Hermann Köchly' S. 49 ff.

nur folgendes möchte ich hervorheben, weil es hier und da verdunkelt wird. Dem Schüler Gottfried Hermanns war es zuerst nur um den altsprachlichen Unterricht zu tun gewesen in dem Sinne, daß die alten Schriftsteller den Schülern nicht durch pedantisch-grammatische Quälereien verleidet, sondern in sachlicher und gemütvoller Auslegung lebendig gemacht werden sollten. Damit forderte er nichts Neues, dasselbe hatte bereits Ernesti empfohlen, und die Kollegen Köchlys, die in den Gymnasiallehrerversammlungen des Jahres 1848 zu Leipzig und Meißen[1]) neben ihm das Wort führten, wie Palm und Kraner, sind mit ihm in dem Grundsatz einig gewesen, daß die sachliche Erklärung der Schriftwerke, d. h. die Aufdeckung ihres Gedankengehaltes die Hauptarbeit der Lektüre sei, wobei sich Lehrer und Schüler in der Regel der deutschen Sprache zu bedienen hätten; dagegen lehnten sie die völlige Beseitigung des lateinischen Aufsatzes ab. Im Sinne des Realismus den Gymnasialunterricht zu reformieren, ist Köchly zuerst nicht in den Sinn gekommen; vielmehr hat er in seiner Schrift 'Über das Prinzip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart' (1845) ausdrücklich erklärt, daß das Gymnasium die Vorbereitungsschule für die historischen Wissenschaften sei und zu hohe Anforderungen in der Mathematik und Physik sich mit seinem Wesen nicht vertragen; daher verwies es auch die künftigen Mediziner an die Realschule. In dem von ihm mitbegründeten 'Dresdener Gymnasialverein' gewannen aber die Vertreter des Realismus die Oberhand, und da damals das Gymnasium noch die einzige für die Universitätstudien vorbereitende 'Gelehrtenschule' war, so blieb als einziger Ausweg aus dem Widerstreit der Meinungen nur der Vorschlag der Gabelung (Reformplan) übrig, deren Voraussetzung der lateinlose Unterbau war. Dieser ist dann auch in den beiden Gymnasiallehrerversammlungen zur Debatte gestellt und in Meißen mit großer Mehrheit abgelehnt worden.[2]) Mehr Zustimmung fand Köchly mit seinen Sätzen

[1]) Die von Rudolf Dietsch verfaßten Berichte über beide Versammlungen (Jahns Jahrb. LIII 305 ff.; LV 70 ff.) im Ministerialarchiv Loc. XVI 34[b] Bl. 41 ff. 60 ff.; ebenda ein Bericht von Meißner, der der zweiten Versammlung beiwohnte, vom 4. Januar 1849. Eine übersichtliche Darstellung beider Versammlungen gibt Martin Hartmann, Die sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen bis zur Gründung des sächs. Gymnasiallehrervereins (1904) S. 16 ff.

[2]) Köchlys Lehrplan des Reformgymnasiums nach Jahreskursen:

	Progymnasium			Untergymnasium			Obergymnasium			
	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	5	4	4	3	3	3	4	4	4	34
Lateinisch	—	—	8	6	6	6	7	7	7	47
Griechisch	—	—	—	8	6	6	7	7	7	41
Französisch	8	4	2	2	2	2	—	—	—	33
Englisch	—	6	3		2	2	—	—	—	
Geschichte	2	2	2	2	2	2	3	3	3	21
Geographie	2	2	2	1	1	1	—	—	—	9
Mathematik und Rechnen	3	3	3	4	4	4	4	4	4	33
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	3	3	3	21

Ein zweiter Plan, der die neueren Sprachen mit geringer Stundenzahl in den Oberklassen beibehält, wird von Fritz Richter im Jahresbericht der Dreikönigschule 1905 S. 17

über die Verfassung, die Stellung der Gymnasien zu den Behörden und die Verhältnisse der Lehrer. Allen diesen Entwürfen bereitete der Maiaufstand 1849 ein jähes Ende.

Zu der außerordentlichen Kommission, die von dem Märzministerium 1848 mit der Ausarbeitung eines Schulgesetzes für das Königreich Sachsen beauftragt war, und in der Köchly den Bericht zu erstatten hatte, gehörte auch der Geheime Kirchen- und Schulrat Dr. Meißner, der vom 1. April 1847 für den in den Ruhestand tretenden Geheimrat Schulze den Vortrag für die höheren Schulen übernommen hatte.[1]) Den Vorsitz im Kultusministerium führte vom 14. Mai 1849 bis zum 1. Februar 1853 Staatsminister Freiherr v. Beust, von da an Dr. v. Falkenstein. Das Ministerium bemühte sich, das Regulativ von 1846 allenthalben zur Geltung zu bringen.[2]) Seinen Forderungen nach stand es hinter keiner der neuen Lehrordnungen in Preußen oder anderen deutschen Staaten zurück. Professor Thiersch in München, an den sich das Ministerium vor seinem Erlaß mit der Bitte um Begutachtung gewandt hatte, sprach sich in seiner Antwort abfällig über die hohe Stundenzahl und die Zugeständnisse an die Mathematik und die Realien aus.[3]) Und doch wird von sächsischen Schulmännern mit Vorliebe betont, daß Sachsen in seinem höheren Schulwesen bedächtig vorgegangen sei und die alte Überlieferung mit Zähigkeit gewahrt habe. Der Lehrplan tut's eben nicht allein. Für Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer, ebenso aber auch für den französischen Unterricht fehlte es in den ersten Jahrzehnten nach Erlaß des Regulativs noch an fachmännisch gebildeten Lehrern, und die Dürftigkeit der Lehrmittel und der Mangel an methodischen Lehrbüchern erschwerte die Arbeit. Nicht die schlechtesten Lehrer wußten sich auch zu bescheiden und dachten nicht daran, dem Gymnasium seinen Schwerpunkt zu verrücken; wo sich aber einer fand, der sein Fach mit unnachsichtiger Strenge vertrat, da wußte man es bald im ganzen Lande. Die Philologen behielten die Führung; die Mehrzahl unter ihnen, aus Hermanns Schule hervorgegangen, hielt an der altsächsischen Tradition des Lateinunterrichts fest und hatte in dieser Schule gelernt, die griechischen Schriftwerke mit Gründlichkeit

veröffentlicht. Der Lehrplan des von Innocenz Hauschild gegründeten und von Ziller fortgeführten 'Modernen Gesamtgymnasiums' in Leipzig (1849—1877) (s. Festbericht bei der Feier des zehnjährigen Bestehens der Anstalt, Leipzig 1859) befolgte den Grundsatz des Nacheinander der Lehrfächer weit radikaler. Vgl. Hartmann a. a. O. S. 60 Anm. 1, worin ein Irrtum zu berichtigen ist: 593 Schüler haben die Anstalt nicht im Jahre 1859, sondern in den zehn Jahren 1849—1859 besucht.

[1]) Meißner war ein Schüler Gottfried Hermanns. Auf der Votivtafel, die diesem zur Feier seines Magisterjubiläums am 19. Dezember 1840 von seinen Schülern überreicht wurde, steht sein Name an der Spitze; schon damals bekleidete er das Amt eines Geh. Schul- und Kirchenrats (Köchly, 'Gottfried Hermann' S. 257).

[2]) Noch im Jahre 1847 revidierte Dr. Meißner mit Rektor Wunder und Professor Drobisch sämtliche Gymnasien. Als Nobbe an der Nikolaischule 1856 auf einige Jahre den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Tertia aus Mangel an einer Lehrkraft aussetzen wollte, wurde ihm dies nicht gestattet, obwohl er sich auf ein den Fürstenschulen gemachtes Zugeständnis berufen konnte. Loc. XVI 34[c] Bl. 2.

[3]) Loc. XVI ad 34[b] Bl. 185 f.

nach Form und Inhalt zu erklären. Daß dies nicht bloß grammatisch geschah, sondern mit lebendiger Erfassung des stofflichen und gedanklichen Gehalts, dafür sorgte doch auch die deutsche Wissenschaft, die zu dieser Zeit gerade auf dem Gebiete der Sprache, der Literatur und der Geschichte Großes leistete; Goethe und Schiller, Lessing und Herder begannen schon damals für den altsprachlichen Unterricht fruchtbar gemacht zu werden. Die Schulausgaben im Weidmannschen und Teubnerschen Verlag kennzeichnen den Standpunkt jener Zeit; sie verlangten von den Benutzern gründliche Arbeit; Übersetzungen galten damals als Eselsbrücken. So kann man sagen, daß der Gymnasialunterricht während der Fünfziger- und Sechzigerjahre im Aufschwunge war. Theodor Vogel hat in dem von ihm verfaßten Artikel 'Sachsen' der Schmidschen Enzyklopädie (2. Auflage) die Rektoren des Jahres 1858 zusammengestellt: Franke in Meißen, Wunder in Grimma, Hoffmann in Bautzen, Klee an der Kreuzschule, Scheibe am Vitzthumschen Gymnasium, Frotscher in Freiberg, Nobbe an der Nikolaischule, Stallbaum an der Thomasschule, Palm in Plauen, Kämmel in Zittau, Kraner in Zwickau. Noch ist die Generation nicht ausgestorben, die unter diesen längst heimgegangenen Rektoren den Lehrer findet, dem sie bis an das Ende Dankbarkeit bewahrt.[1]) Unvergessen sind aber auch die Verdienste, die sich Otto Gilbert, der seit 1855 fast ein Vierteljahrhundert das höhere Schulwesen Sachsens leitete, durch seine hervorragende Personenkenntnis und die Sicherheit seines Urteils erworben hat; wie tief er die Aufgabe des Gymnasialunterrichts gründete, dafür sind seine Schulreden noch jetzt ein Zeugnis.

Im Jahre 1858 erhielt Theodor Vogel[2]) seine erste Anstellung als Oberlehrer am Gymnasium in Zittau, 22 Jahre alt. Vogel war ein Kind der vogtländischen Kreisstadt Plauen, die, heute eine Großstadt, damals nicht viel über 10000 Einwohner zählte. Ihr Lyzeum wurde von Geheimrat Schulze bei der im Frühjahr 1832 vorgenommenen Revision der sechs erzgebirgischen und vogtländischen Schulen (s. S. 297) nach seinen Leistungen an die zweite Stelle gesetzt. Aber seine äußeren Einrichtungen und finanziellen Verhältnisse waren so kümmerlich, daß sein Fortbestand gefährdet gewesen wäre, wenn sich nicht die Regierung für seine Unterstützung entschieden und zuletzt (1843) die Schule, die 1835 ihre Verfassung nach den Bestimmungen der Rektorenkonferenz zu ordnen begann, in eigene Verwaltung genommen hätte. Der erste Kollaborator an der Schule war Vogels Vater, Friedrich August Vogel, der Michaelis 1831 im Alter von $20\frac{1}{2}$ Jahren nach beendeten Studien in seiner Vaterstadt mit 200 ℳ Gehalt angestellt wurde; zweimal mußte er sich drei Jahre später an

[1]) Vgl. dazu Richard Richter in diesen Jahrbüchern 1898 II 166 ff.

[2]) Vogel hat 'Aufzeichnungen' aus seinem Leben hinterlassen, die mir von Frau Geheimrat Vogel freundlichst zur Verfügung gestellt worden sind; sie sind die Hauptquelle meines Aufsatzes für Vogels persönliche Erlebnisse und Anschauungen; aus ihnen sind auch die ohne Quellenangabe in Anführungszeichen eingeschlossenen Sätze entlehnt. Eine treffliche Darstellung von Vogels Lebensgang und eine feinsinnige Charakteristik seiner Persönlichkeit hat Walther Gilbert, Rektor der Fürstenschule in Grimma, im Afranischen Ecce 1913 S. 1 ff. gegeben. Ich selbst habe meinem Amtsvorgänger unmittelbar nach seinem Tode (30. Dezember 1912) im Humanist. Gymnasium XXIV 66 ff. einen kurzen Nachruf gewidmet.

das Ministerium wenden, um eine Gehaltserhöhung von 100 ℳ zu erreichen.[1]) Allmählich zum Tertius aufrückend bewährte er sich als einen für seinen Beruf begeisterten Lehrer, der namentlich in den Mittelklassen seinen Schülern solide Kenntnisse in der Grammatik beibrachte; 'ein kleines Männchen mit scharfer 'Brille, durch die ein Paar gut beobachtende Augen blickten. An dem Mann 'war eigentlich alles scharf, die Brille, die Nase, die Körperformen und vor allem 'der Witz und der Spott, der ihm jederzeit ausgiebig zu Gebote stand. Und doch 'hatte er bei aller Schärfe ein gutes, teilnehmendes Herz'.[2]) In den bürgerlichen Kreisen als guter Gesellschafter beliebt, der auch hübsche Verse aus dem Stegreif zu machen verstand, war er geneigt, Personen und Dingen die beste Seite abzugewinnen; der Sohn aber bekennt, mehr unter dem Einflusse seiner grüblerischen, das Leben schwerer nehmenden Mutter gestanden zu haben. Schon mit $7\frac{1}{2}$ Jahren, Neujahr 1844, trat der frühreife Knabe (geb. 15. Juni 1836) in die eben erst durch Trennung von der Quinta begründete Sexta des Gymnasiums ein und wurde bereits zu Ostern in die höhere Klasse versetzt. Vogel selbst hat seiner Alma mater zur Feier der Hausweihe am 30. September 1911 einen Aufsatz 'Aus meiner Schulzeit am Gymnasium zu Plauen'[3]) gewidmet. Von der äußeren Einrichtung der Schule kann er nicht viel Gutes sagen, auch mit seinem Urteil über das Lehrerkollegium hält er nicht zurück. Die politische Bewegung der Vierzigerjahre, die gerade in Plauen die Bürgerschaft lebhaft ergriff, ging an dem kleinen Kollegium nicht vorüber und beschäftigte einige Lehrer mehr, als der Schule gut war; der gelehrte, aber weltfremde und schüchterne Rektor Döring besaß keinen Einfluß auf seine Kollegen; so erfreuten sich auch die Schüler einer Bewegungsfreiheit, die nicht alle zu ihrer Selbstbildung ausnützten. Trotzdem wurde etwas Ordentliches gelernt; wenn es dem jungen Vogel gelang, im 17. Lebensjahr am Ende seines ersten Berliner Semesters Aufnahme in das von August Boeckh geleitete griechische Seminar zu finden, so hat er dies gewiß auch seiner hervorragenden Begabung, aber nicht minder der guten Grundlage zu verdanken, die seine wissenschaftliche Vorbildung auf dem Gymnasium erhalten hatte. Er hatte das Glück, als er ein halbes Jahr in Prima gesessen hatte, den Lehrer zu finden, der, wie kaum ein anderer, Einfluß auf seine geistige Entwicklung gewinnen mußte: Friedrich Palm, Dörings Nachfolger im Rektorat Michaelis 1850.[4]) Vielleicht mag die dankbare Erinnerung an den Mann, zu dessen letzten Schülern am Gymnasium in Bautzen ich gehört habe, meiner Verehrung keine Grenzen setzen: wir, seine Schüler, hatten jedenfalls die Überzeugung, daß es in der Welt keinen besseren Lehrer geben könne, so mächtig wirkte seine Persönlichkeit auf uns ein. Ein frommer Christ, der aus

[1]) Loc. XVI 1ᵘ Bl. 50 und 55.

[2]) K. W. Eichenberg, Aus meinem Leben (1900) S. 66.

[3]) Jahresbericht des Gymnasiums in Plauen, Ostern 1912.

[4]) Vogel hat in dem oben angeführten Aufsatz und in seinen 'Aufzeichnungen' Palms Bedeutung gewürdigt, Eichenberg in seinen Lebenserinnerungen S. 83 ff. Vgl. auch die Rede Karl Schubarts bei der Trauerfeier, abgedruckt im Jahresbericht des Gymnasiums in Bautzen, Ostern 1871, und meinen Aufsatz in den Bautzner Nachrichten 1913 Nr. 228 zur hundertjährigen Wiederkehr seines Geburtstages.

seinem Bekenntnis kein Hehl machte, wahrte er sich seine geistige Freiheit und Empfänglichkeit für die edlen Güter der Erde und erfüllte bei aller Strenge, die sein Amt erforderte, unsere Herzen mit der Wärme seiner Liebe zu den Wissenschaften: von streng konservativer Gesinnung, schwärmte er für die deutsche Einheit und hat in den großen Tagen des Jahres 1870 sein letztes Glück erlebt und in uns das Feuer vaterländischer Begeisterung entzündet. Ein Schüler Gottfried Hermanns, der sich wissenschaftlich als Mitarbeiter an der neuen Bearbeitung des Passowschen Lexikons betätigte, hat er nicht nur die Gründlichkeit des altsprachlichen Unterrichts in gut sächsischer Art festgehalten, sondern auch durch die geistvolle Auslegung der Schriftwerke seinen Schülern edle Nahrung geboten. In seinem aus der Leipziger Gymnasiallehrerversammlung hervorgegangenen Bericht 'Über Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den klassischen Sprachen auf den Gymnasien' (Leipzig 1848) legte er in Übereinstimmung mit seinen Gesinnungsgenossen, unter denen sich auch Köchly befand, die Grundsätze seiner Gymnasialpädagogik nieder und stellte in dem Programm zur hundertjährigen Jubelfeier der Fürstenschule Grimma 'De pristina illustris Moldani disciplina narratio' 1850 die innere Entwicklung der Fürstenschulbildung bis 1820 dar.[1]) Daß dieser charaktervolle Mann sich und seiner Art an der Schule, die er leitete, vollste Geltung zu verschaffen wußte, ist selbstverständlich.

Auch Vogel hat allzeit als ein Glück seines Lebens betrachtet, Palms Schüler gewesen zu sein. Wohl vertauschte er die strenge Rechtgläubigkeit, in deren Bann er, das Kind eines liberalen Hauses, durch seinen Einfluß gezogen zu sein glaubte, in späten Jahren mit der freieren Auffassung eines 'schlichten Bibelglaubens'; aber der Segen sei ihm, so bekennt er, aus jener Zeit geblieben, daß er die Heilige Schrift und insbesondere das Evangelium von Christus sein ganzes Leben lieb behalten habe. Wenn er sich erst unmittelbar vor dem Besuche der Universität zum Studium der Philologie entschloß, so ist auch hierbei der Einfluß Palms unverkennbar. Palm war es auch, dessen deutscher Unterricht in ihm die Liebe zum deutschen Schrifttum weckte; noch als Greis erinnerte er sich[2]) an die stillen Stunden seiner Knabenzeit, in denen er die erste Bekanntschaft mit den deutschen Klassikern und den Werken machte, die damals den gebildeten Bürgerstand durch ihre anregende glänzende Darstellung in die Welt der Wissenschaften einzuführen begannen. Seine Interessen gingen über Geschichte und Literatur noch hinaus und zogen, soweit es Alter und Vorbildung gestatteten, Physik und Astronomie in ihre Kreise; wenn er nachher in Berlin bei Dove zwei Vorlesungen über Meteorologie und Experimentalphysik regelmäßig besuchte und den Physiologen Johannes Müller und den Botaniker Braun nicht versäumte, so setzte er damit nur Neigungen seiner Jugendjahre

[1]) Palms Lebensbild 'Friedrich Kraner' (Leipzig 1864) bietet mancherlei nicht nur zum Verständnis seiner eigenen Persönlichkeit, sondern auch zur Geschichte des sächsischen Gymnasiums in der Zeit von 1830—1860.

[2]) Vgl. den Aufsatz 'Die deutsche Lektüre in gebildeten mitteldeutschen Bürgerhäusern um 1850' in den Sonntagsbeilagen 6. 7. 8 des Dresdner Anzeigers 1908.

fort; ihre Vielseitigkeit weitete seinen Gesichtskreis und befähigte ihn zu der Stellung, in die er schließlich berufen ward. Vor allzu großer Zersplitterung während seiner Primanerzeit schützten ihn die Ansprüche, die sein Rektor auch an einen befähigten Schüler stellte; als er daher zu Ostern 1852 im Alter von $15^3/_4$ Jahren die Reifeprüfung mit Auszeichnung bestanden hatte, blieb er noch ein halbes Jahr als Hospitant seiner Schule treu; erst zu Michaelis bezog er die Universität und zwar Berlin. Es war damals eine Seltenheit, daß ein sächsischer Abiturient in bescheidenen Verhältnissen eine auswärtige Universität aufsuchte; auch in dieser Wahl dürfen wir wohl Palms Einfluß erkennen. Palm selbst war nur durch den frühzeitigen Tod seines Vaters genötigt worden, den Besuch der Universität Berlin, der in seinem Plane gelegen hatte, aufzugeben; was ihm selbst versagt war, das mochte er an seinem besten Schüler erfüllt sehen; dazu konnte er ihn der hinterlassenen Familie des Dichters Adalbert v. Chamisso, aus der er eine Tochter heimgeführt hatte, empfehlen. Es entsprach der Empfänglichkeit des dem Knabenalter kaum entwachsenen Studenten, daß ihn nicht nur der Glanz der Universität mit ihren Sternen erster Größe, sondern auch die künstlerischen Anregungen der aufblühenden Großstadt anzogen und einen tiefen Eindruck in dem kleinstädtischen Vogtländer hinterließen; mit dauernder Dankbarkeit hat er an dieses Berliner Jahr zurückgedacht. Von den Meistern des Faches, das er sich zum Studium gewählt hatte, stand ihm Boeckh an vornehmster Stelle. 'Daß ich dem ebenso philosophisch tiefen, 'wie wunderbar vielseitigen, alle Lebensgebiete beherrschenden Geiste Boeckhs 'hätte voll folgen können, war ausgeschlossen. Das Mögliche habe ich aber getan, 'um ihn zu verstehen und in geweihten Stunden zu seinen Füßen so viel aus 'der Fülle seines polyhistorischen Wissens und seinen ausgereiften Anschauungen 'einzuheimsen, als meine Scheuer bergen konnte ... Daß ich altklassischer 'Philologe geblieben bin — meine Neigung wurde in den folgenden Jahren 'stark abgekühlt — und die Richtung auf das Inhaltliche der alten Autoren 'und die Kulturzusammenhänge nie hinter dem Sprachlichen zurückgestellt habe, 'verdanke ich vornehmlich den tiefen Eindrücken, die August Boeckh bei mir 'als κτῆμα ἐς ἀεί zurückgelassen hat.' Vogel hat bei Boeckh griechische Literaturgeschichte, Enzyklopädie und Pindar gehört und ein halbes Jahr an den von ihm geleiteten Seminarübungen teilgenommen, der Gedanke, sich an den vielbeschäftigten Mann näher heranzudrängen, ist ihm nie beigekommen. Anders gestaltete sich sein Verhältnis zu dem Dozenten Martin Hertz, dem damals jeder neue Schüler willkommen war. Für seine glänzende Vortragsgabe und den sprühenden Esprit, mit dem er auch einen trockenen Lehrstoff pikant zu machen wußte, besaß gerade Vogel schon frühzeitig eine besondere Empfänglichkeit, und der Auftrag, den er von ihm erhielt, die Indices zu seiner Textausgabe des Gellius anzufertigen, hat seinen wissenschaftlichen Studien die überwiegende Richtung auf die römische Welt gegeben: Gellius, Curtius, Tacitus, Quintilian und Horaz wurden die Autoren, die ihn beschäftigten. Das Zeitalter des 'Rokoko in der römischen Literatur' bot ihm vielfache Parallelen mit modernen Strömungen; so öde ihn auch Gesellen wie Fronto, Gellius, Apuleius, Favorinus

zuweilen anmuteten, das Recht des Lebendigen mochte er ihnen doch zugestehen; seine eigene komplizierte Natur fand mehr Anregung in den gesättigten Anschauungen der römischen Kaiserzeit als in der schlichten Klassizität des Hellenismus. In Leipzig aber, wohin er sich Michaelis 1853 begab, fehlte die Persönlichkeit, die seiner bildungsfähigen Jugend noch eine andere Richtung hätte geben können: Gottfried Hermann war tot, Friedrich Ritschl und Georg Curtius waren noch fern. Wohl besuchte er die Vorlesungen, nahm an den Seminarübungen teil und las für sich oder mit befreundeten Studiengenossen fleißig die Klassiker; aber Philosophie und Geschichte zogen ihn mehr an, und Zarncke, dessen erster Famulus er wurde, gewann ihn für die germanistischen Studien, auf die ihn bereits Palms deutscher Unterricht vorbereitet hatte. So bewahrten ihn auch hier Neigung und äußere Verhältnisse vor Einseitigkeit und bestimmten ihn zum Lehrer, nicht zum Gelehrten. Am 20. Oktober 1856 bestand er mit Auszeichnung die Prüfung für das höhere Lehramt; die Promotion am 28. Oktober, für die damals noch nicht eine Dissertation erforderlich war, wurde 'von beiden Seiten überwiegend als Formalität behandelt'.

Die geistigen Genüsse, die Leipzig namentlich in Musik und Theater bot, hielten ihn noch ein halbes Jahr in dieser Stadt zurück; er begann an der Nikolaischule das Probejahr, das in Sachsen erst wenige Jahre vorher eingeführt war und von den Kandidaten um so leichter ertragen werden konnte, da sie an öffentlichen Schulen schwer Anstellung fanden: neue Gymnasien wurden damals nicht gegründet. Die geringen Verpflichtungen, die ihm das Probejahr auferlegte, ermöglichten es ihm, an der Universität theologische Kollegien zu hören. Die imponierende Persönlichkeit des erst kürzlich berufenen Theologen Luthardt konnte ihren Eindruck auch auf Vogel nicht verfehlen, zumal da der Boden dazu durch seinen Rektor in Plauen bereitet war; aber bezeichnend ist es doch für ihn, daß die Sicherheit der Luthardtschen Dogmatik seinen kritischen Sinn hervorlockte und ihn mehr und mehr auf die Seite des Universitätspredigers Brückner führte, dessen Exegese ihn zur gründlichen Lektüre des Neuen Testaments anregte.

Indessen die Verhältnisse seines Vaterhauses waren nicht so glänzend, daß er länger auf Verdienst hätte verzichten können, und da ihm Leipzig keine feste Anstellung bot, folgte er gern einer Aufforderung nach Dresden, die der Direktor einer Privatanstalt Dr. Krause Ostern 1857 an ihn richtete; die zweite Hälfte des Probejahres an der Kreuzschule nebenbei abzuleisten wurde ihm vom Ministerium gestattet. In der Schulgeschichte der sächsischen Großstädte spielen die Privatanstalten noch im XIX. Jahrh. eine beachtliche Rolle, die wohl eine Gesamtdarstellung verdiente. Das Krausesche Institut[1]) gehörte seinerzeit (1841—1873) zu den besten dieser Art: ursprünglich eine lateinlose Realschule wurde sie nachher mit Gymnasialklassen (bis einschließlich Sekunda) verbunden. Ihre stattlichen Räume in guter Lage der Neustadt zogen auch die Söhne der besten Kreise an, insbesondere aber Ausländer, die in dem mit der Schule ver-

[1]) Von dem Leben in diesem Institut hat Paul Rachel in den Sonntagsbeilagen 9. 10. 11 des Dresdner Anzeigers eine treffliche Darstellung veröffentlicht.

bundenen Pensionat ein gutes Unterkommen fanden. Vogel wurde in den Gymnasialklassen bis Sekunda beschäftigt; ihm wurden also Aufgaben gestellt, wie sie dem Anfänger an einer öffentlichen Schule nicht hätten geboten werden können; zugleich lernte er auch den Dienst in einem Internat kennen; sein Leben bewegte sich mitten unter den Schülern, von denen ein guter Teil englischen, amerikanischen und russischen Kinderstuben entstammte. Da war es für ihn ein Bedürfnis, mit der englischen Sprache vertraut zu werden, zu deren Erlernung ihm das Gymnasium keine Gelegenheit geboten hatte. Das Probehalbjahr in Leipzig hatte ihn dazu vorbereitet; Rektor und Kollegen hatten sich zwar nicht sonderlich um seine ersten Lehrversuche gekümmert, aber Oberlehrer Dr. Fiebig, dessen Unterweisung er anvertraut war, hatte ihn an einem Anfängerkursus im Englischen teilnehmen lassen. Mehr noch als die eigenen Studien förderte ihn in Dresden der Verkehr mit den englischen und amerikanischen Zöglingen in seinen Sprachkenntnissen, und da ihn einer seiner amerikanischen Schüler nach Zittau begleitete, und dessen Familie, die mit dem Präsidenten der Südstaaten, Jefferson Davis, nahe verwandt war, einige Monate ebendort zubrachte, eignete er sich das fremde Idiom so an, daß er sich 'ohne allzu viele *mistakes* in der Zunge Albions verständlich machen' konnte. Hat er doch damals sogar den Plan ernstlich bei sich erwogen, in Amerika eine Privatschule zu gründen! Männer, die in ihrem Berufe vorwärtskommen, sind leicht dem Verdacht ausgesetzt, als hätten sie von Anfang an auf das erreichte Ziel losgestrebt; Vogel kann man dies nicht nachsagen: er hat sich mannigfachen auch von seiner Berufsarbeit ablenkenden Eindrücken hingegeben und dabei doch die nächstliegenden Aufgaben, die in Dresden wenigstens für einen jungen Mann nicht gering waren, mit der ihm eigenen Beweglichkeit erfüllt. Freilich nicht immer war es ihm möglich, in den verschiedensten Lehrfächern, die ihm übertragen wurden, gleich sattelfest zu sein. An der Kreuzschule unterrichtete er die Quartaner in Geschichte. Als einst Rektor Klee, der ihn nicht mit gehäuften Besuchen belästigte, zu ihm kam, merkte er, wie ihm der vorbereitete Stoff ausging, ohne daß ihn der Stundenschlag aus seiner Bedrängnis erlösen wollte. Da es nach damaligem Brauche aufgefallen wäre, wenn er den zusammenhängenden Vortrag durch Zwischenfragen unterbrochen oder gar die Schüler das Erzählte hätte wiederholen lassen, so dehnte er die Charakteristik des Alkibiades bis ins Endlose aus, genoß aber das ihn beschämende Glück, wegen solcher Ausführlichkeit besonders gelobt zu werden. Tiefere Gewissensbisse empfand er noch als Greis darüber, daß er die Sekundaner des Instituts mehrere Stunden nach Gervinus über Herder unterhalten hatte, ohne von dessen Prosa mehr als ein paar Seiten gelesen zu haben. Indessen angeborene Lehrgabe und Jugendfrische gewannen ihm die Herzen seiner Schüler, und der Ruf davon zog die Aufmerksamkeit des Geheimrats Gilbert auf ihn. Er bot ihm im Frühjahr 1858 eine Oberlehrerstelle am Gymnasium in Zittau an; nach der Pfingstwoche trat er das neue Amt an.

Der vorliegende Aufsatz will einerseits die Entwicklung des höheren Schulwesens in Sachsen während des XIX. Jahrh. wenigstens von einigen Seiten

beleuchten, andrerseits darlegen, in welcher Weise Theodor Vogel zu dem letzten Amte, das er bekleidete, vorbereitet gewesen ist, sich in ihm bewährte, und wie er am Ende seiner Laufbahn nach seinen reichen Erfahrungen über die Aufgaben des höheren Schulunterichtes dachte. Darum können wir uns über die drei Zittauer Jahre, die von ihm selbst als Sturm- und Drangzeit charakterisiert werden, kurz fassen: sie sind für seinen Beruf fruchtbare Lehrjahre geworden, insofern als er gründlich mit dem Elementarunterricht in den Unterklassen vertraut wurde und unter einem geistvollen, die Freiheit seiner Lehrer nicht engherzig einschränkenden Direktor in einem aus tüchtigen Männern zusammengesetzten Kollegium Vorbilder und freundschaftlichen Rat fand.

Am Gymnasium in Zwickau, wohin er Michaelis 1861 versetzt wurde, fand er noch als Rektor den Freund Palms, Friedrich Kraner, vor, der die alte Schule in fünfjähriger Wirksamkeit nach langen traurigen Widerwärtigkeiten zu neuer Blüte emporgebracht hatte. Es war begreiflich, daß die Kollegen, die Kraners Gelehrsamkeit und gereiften Charakter aufs höchste verehrten, seinen Abgang schwer empfanden, als er Ostern 1862 an die Thomasschule in Leipzig berufen wurde, und auch Vogel beklagte den Verlust dieses väterlichen Freundes, der ihn mit größtem Wohlwollen aufgenommen hatte. Da kam, aus Weimar berufen, Hugo Ilberg, der, aus altem Wettinerland stammend, vorzugsweise zu Bonn in Ritschls Schule studiert und darnach an preußischen Gymnasien mit dem Erfolge, der angeborener Lehrgabe überall zuteil wird, gewirkt hatte. Wer Ilberg gekannt hat, weiß, daß er von Schroffheit und Herrschsucht weit entfernt war; die glänzenden Vorzüge seiner Persönlichkeit konnten ihre gewinnende Wirkung nicht verfehlen. Aber seine Bemühungen, eine größere Einheitlichkeit in die Arbeit der Schule zu bringen, die jüngeren Kollegen zur methodischen Behandlung des Lehrstoffs zu erziehen und den Unterrichtsbetrieb durch die Einführung von Lektionsbüchern, Fachplänen, Formularen und anderen einfachen Mitteln praktisch zu erleichtern, erschienen als bureaukratische Maßregeln, die aus altgewohnten Gleisen herausführten. Über diese Schwierigkeiten hat Johannes Ilberg in dem Lebensbild seines Vaters[1]) ausführlich berichtet; Hauptquelle für ihn waren die Mitteilungen, die Theodor Vogel beigetragen hat, der selbst anfangs zur Opposition gegen die 'Borussifikationsgelüste des neuen Rektors' gehörte. Ich kann mir nicht versagen, aus Ilbergs Buch (S. 51f.) einen Abschnitt wiederzugeben, weil er zugleich für die Auffassung vom Lehramt, die Vogel in sein Ministerialamt mitgebracht hat, charakteristisch ist; denn aus dieser Zeit stammen diese Mitteilungen.

'Jedenfalls verdanken wir alle, die wir damals unter Rektor Ilberg gearbeitet 'haben, den von ihm ausgehenden Erörterungen reiche Anregung, und manches 'von ihm damals anscheinend unter die Dornen geworfene Samenkorn hat doch 'guten Boden gefunden, wenn es vielleicht erst später Keime trieb. Was er vor-'nehmlich bekämpfte, wo es ihm entgegentrat, war die mit Unrecht als Gründ-'lichkeit sich aufspielende, immer nur geradlinig vorwärtsgehende, ungebührlich

[1]) Johannes Ilberg, Friedrich Theodor Hugo Ilberg, Leipzig 1885.

'am einzelnen klebende Unterrichtsweise. Vielleicht ging er hierin mitunter zu 'weit, indem er die Schnelligkeit seiner Ideenassoziationen, die Leichtigkeit seiner 'Assimilationen zu sehr als Maßstab auch an anderen anlegte; mancher Lehrer 'ist nun einmal eine ausgesprochene Hoplitennatur[1]), die nur etwas zu leisten 'vermag in voller Armatur, Schritt für Schritt sich vorwärtsarbeitend, zu leichtem 'Plänkeln und Ausschwärmen nach links und rechts von vornherein verdorben. 'Aber anregend waren die von ihm gegebenen Winke jedenfalls. Nachdrücklich wies 'er somit auf eine Aufgabe des Unterrichts, insbesondere des philologischen, hin, 'die damals noch zu wenig berücksichtigt zu werden pflegte. Wie manche Gram- 'matik- und Lektürestunde leistete damals, bei Lichte besehen, nicht viel mehr, als 'daß die häusliche Arbeit des Schülers kontrolliert und sodann demselben Material 'zu einer neuen an die Hand gegeben wurde! Daß eine Grammatiklektion auch 'in einer Mittelklasse durch die methodische Kunst des Lehrers zu einer mit fröh- 'licher Lust betriebenen gymnastischen Übung des jugendlichen Geistes gemacht 'und so eingerichtet werden könne, daß gelegentlich für Phantasie und Gemüt ein 'Brosamen abfalle, das ist dem Schreiber dieser Zeilen damals erst recht klar 'geworden, zugleich freilich auch, daß ein derartiger Unterricht die vollste Hin- 'gabe des Lehrers, eingehendste Vorbereitung und ungewöhnliche Beherrschung 'des Stoffes zur Voraussetzung habe. Mit hohem Interesse hat derselbe daher 'auch stets den von Rektor Ilberg selbst abgehaltenen Examinibus angewohnt.'

Daß Vogel selbst nicht bloß nach Vorbild und Vorschrift, sondern auch durch angeborene Begabung seinen Unterricht in Ilbergs Sinne erteilt hat, bezeugen ihm noch jetzt dankbare Schüler; Rektor Bochmann hat es in ihrem Namen bei der Trauerfeier mit warmen Worten ausgesprochen. Vogel hatte in Zwickau vorzugsweise Unterricht in den Mittelklassen, also auf einer Stufe, auf der weder naive Lernlust noch Interesse am Lehrstoff dem Lehrer sonderlich zu Hilfe kommt, so daß es ihm nicht leicht gemacht wird, sich die Zuneigung der Schüler zu gewinnen, wenigstens nicht in Zeiten, in denen noch niemand an Wandervogel und Jugendspiele dachte. So wurde diese Stufe ein vorzüglicher Prüfstein für den inneren Wert des Lehrers. Dadurch aber, daß Ilberg ihm, dem gewandten Lateiner, die lateinischen Disputationsübungen in Prima anvertraute, blieb er andauernd in Beziehung zu den älteren Schülern und ließ auch in der Zeit des Brautstandes und der jungen Ehe seine wissenschaftlichen Arbeiten nicht ruhen.

Am 1. Juni 1866 wurde er als Professor an die Landes- und Fürstenschule St. Afra in Meißen versetzt. Die Fürstenschulen haben Sachsens Ruf als klassischer Schulstaat auch in Zeiten bewahrt, da man über die Rückständigkeit des Landes im höheren Schulwesen klagen zu müssen meinte; in Sachsen selbst galt es, solange die Großstädte staatliche Gymnasien entbehrten, für einen im

[1]) Daß dieser Ausdruck nicht ohne weiteres auf die 'Stockphilologen' aus Hermanns Schule bezogen werden darf, geht aus des Meisters eigenen Worten hervor: '*Non onustos impedimentis sed et armatos et armis recte uti scientes a me dimittere volebam, quod, hoc si effecissem, quoquo se verterent, bene rem gesturos intellegebam*' (Boeckel, Hermann Köchly, S. 16 Anm.).

Staatsdienst stehenden Lehrer als Auszeichnung, an eine der beiden Schulen berufen zu werden. St. Afra stand seit 1845 unter der Leitung des Kurhessen Friedrich Franke, der irgendwelchen Zweifel an der Berechtigung seiner Anordnungen nicht aufkommen ließ; es galt also hier nicht, Kritik zu üben, sondern sich zu bewähren. Vogel hat in Meißen die Jahre 1866 und 1870 erlebt; seine politischen Ideale, die durch die Verbindung mit der Familie Heubner noch befestigt waren, fanden in dem Gange der Ereignisse ihre volle Erfüllung; seine häuslichen Verhältnisse erlitten auf der Höhe ihres Glückes durch den frühen Tod seiner liebreizenden Gattin einen jähen Abbruch. Es waren keine ruhigen Jahre; aber Dienst, Pflicht und Neigung hielten im Gleise, und sein siegreicher Einfluß auf die lernende Jugend bewährte sich in der Fürstenschule an ihren leistungsfähigen und leistungslustigen Schülern; ihm standen die Mittel zu Gebote, auf eigene Art von seinen Untersekundanern Erfolge zu erzielen, den Unterricht nach neuen Grundsätzen unter Abwerfung alles überflüssigen Ballastes einfacher und lebensvoller zu gestalten; den Primanern erhielt er sich durch seine Horazstunden in bleibender Erinnerung. Das Internatsleben hatte er ja bereits in Dresden kennen gelernt; aber die althergebrachten festen Überlieferungen des afranischen Lebens zeigten ein anderes Gesicht; in seine Denkweise fand er sich nur langsam hinein: 'afranisch denken zu lernen', bekennt er, habe er nie völlig gelernt; das entsprach zu wenig seiner eigenen freien Art; unter Franke wenigstens schien es nicht möglich, die Kluft zwischen Lehrer und Schüler zu überbrücken. Einrichtungen dagegen wie die Studientage hat er in das Gymnasium zu Chemnitz mitgenommen, zu dessen Leiter er Ostern 1871 berufen wurde.

Das Chemnitzer Gymnasium war die erste Staatsanstalt, die das Kultusministerium 1868 eröffnete, nachdem es in den Vierziger- und Fünfzigerjahren die städtischen Gymnasien in Freiberg, Zwickau, Plauen, Zittau und Bautzen nur unter seine Verwaltung genommen hatte. Das alte Lyzeum, das unter den Rektoren einen Paulus Niavis, unter seine Schüler Georg Fabricius und Christian Gottlob Heyne zählte, war am 1. Mai 1835 geschlossen worden; aber Progymnasialklassen blieben zuerst mit der Bürgerschule, seit 1857 mit der Realschule verbunden, deren Direktor die Leitung des neuen Staatsgymnasiums bis zur Errichtung der Untersekunda Ostern 1871 behielt. Am 13. April trat Vogel sein Amt an, 'unkundig der Verhältnisse und mit wenig angeborenem Verständnis ausgerüstet für das eigentümliche Leben und sozusagen für die Sprache der aufblühenden Industriestadt'. Hier schien kein Boden für humanistische Studien zu sein; die Bürgerschaft stand mit geringen Ausnahmen der neuen Schule, deren äußere Verhältnisse anfangs recht bescheiden waren, gleichgültig gegenüber. Aber schon die Weihe des Schulhauses am 14. Oktober 1872 bewies durch die Teilnahme der Behörden und der Bürger, vor allem aber durch die reiche Spende von Stiftungen aus bürgerlichen Kreisen, daß es dem Rektor und seinem Kollegium gelungen war, Boden zu gewinnen, und das Erscheinen ehemaliger Schüler des Lyzeums, an deren Spitze der den Minister begleitende Geheimrat Gilbert stand, verlieh der jungen Anstalt einen historischen Hinter-

grund; selbst der letzte Rektor des Lyzeums, Professor Heinichen, hatte sich aus Leipzig eingefunden und begrüßte seine Getreuen in ihrer Abendversammlung mit einer lateinischen Rede. Im Festaktus wurde nur deutsch gesprochen; Rektor Vogel betonte in seiner Weiherede, daß das Gymnasium nicht bloß Vorschule für die vier Fakultäten oder Pflanzschule für die künftigen Staatsdiener sein solle, nicht Bildungstätte für einen bestimmten Stand oder gar für einen, der in den Mantel gelehrten Stolzes gehüllt verständnislos geringschätzend auf das frisch pulsierende Leben der Gegenwart blicke; die Aufgabe des Gymnasiums, allem Kastengeist fremd, sei allseitige und gründliche Vorbereitung zu wissenschaftlichen Studien, zu selbständiger Fortbildung in allen verschiedenen Zweigen des Wissens (Jahresbericht des Gymnasiums 1873 S. 16). Wir dürfen weder den Ort vergessen, in dem diese Erklärung ausgesprochen wurde, noch die Zeit: das Gymnasium besaß noch die tatsächliche Herrschaft auf dem Gebiete des höheren Schulwesens. Aber weil diese Herrschaft bereits bestritten war und in Chemnitz der akademisch gebildete Teil der Bürgerschaft hinter der Industrie und Kaufmannschaft zurücktrat, fand die werbende Kraft des jungen Rektors ein dankbares Feld: es galt nicht nur die wachsende Zahl der Klassen, der Lehrer und Schüler zu einer den Ansprüchen genügenden Doppelanstalt zu organisieren, sondern auch ihr Ansehen nach außen zu fördern, die Aktusfeiern, Schulfeste, künstlerischen Aufführungen und wissenschaftlichen Vorträge so zu gestalten, daß die Teilnahme nicht auf die Eltern der Schüler beschränkt blieb. In seinen Abschiedsworten am 21. September 1877 konnte er auf die Zustimmung seines Kollegiums rechnen, als er rückblickend feststellte, daß er bei möglichst freier Bewegung der einzelnen Persönlichkeiten die Einheit und Einigkeit im ganzen zu pflegen mit Erfolg bemüht gewesen sei; und mit berechtigtem Selbstgefühl umschrieb er sein Verhältnis zu den Schülern mit den Worten des römischen Dichters: *Toto mihi pectore grator, quod memoris populi dicor rectorque paterque* (Jahresbericht des Gymn. 1878 S. 5).

Als Lehrer übernahm er eine kleine Klasse von Untersekundanern, deren bessere Hälfte, durch mehrere Zuwanderer verstärkt, bereits Michaelis zur Obersekunda befördert wurde und Ostern 1872 die Unterprima bildete. Das ließ sich um so leichter durchführen, da dieselben Lehrer mit aufrückten, als Ordinarius der Rektor, der den lateinischen Unterricht, einen Teil des griechischen und von Unterprima an auch den deutschen erteilte. Die kleine Schülerzahl verbürgte einen nachhaltigen Einfluß auf jeden einzelnen, und wie der geistvolle Lehrer viel bot, so forderte er auch nicht wenig: die Überbürdungsfrage war auf sächsischem Gebiete erst im Entstehen begriffen. Der bekannte Bismarckforscher Horst Kohl hat mir versichert, daß er seine — durch seine Lebensarbeit bewährte — Arbeitsfähigkeit und Arbeitsfreudigkeit vornehmlich der Erziehung durch seinen Rektor Vogel verdankte, der noch nicht ängstlich die Zahl der Arbeitstunden berechnete, wenn er für einen Studientag 40 Kapitel Livius zu sorgfältiger Lektüre aufgab oder für den Ferienaufsatz das Thema stellte: 'Die Naturbetrachtung der Hellenen aus ihrer Mythologie', ein Thema, das er in späteren Jahren für zu hoch gegriffen erklärt haben würde. Mit Kohls

Erinnerungen stimmt das Zeugnis eines der letzten Schüler Vogels von der Nikolaischule, des Leipziger Philologen Richard Heinze, der mir gestattet hat, seine Lehrer wie Schüler ehrenden Ausführungen hier einzufügen:

'Theodor Vogel gab, als ich die Nikolaischule besuchte, lateinischen und 'deutschen Unterricht in Oberprima und gab ihn in einer Weise, die seine Schüler 'zu lebenslänglichem Danke verpflichtet hat. Er war keine hinreißende, feurig 'begeisternde Natur, und jede Art von Überschwang lag ihm fern; er sprach 'ruhig, sehr überlegt, sehr eindringlich und so, daß man empfand, wie hinter 'jedem Worte der ganze Mann stand. Die Weite des Gesichtskreises, die Selb-'ständigkeit und Schärfe des Denkens, die innere Wärme imponierten und 'fesselten von Stunde zu Stunde; als er im Herbst 1884 die Schule verließ, 'haben wir, seine letzten Oberprimaner, das fast ausnahmslos als schweren per-'sönlichen Verlust empfunden. Er stellte hohe Anforderungen, und wo er gar 'auf Liederlichkeit oder mangelndes Pflichtgefühl traf, ließ er es an schneidender 'Schärfe nicht fehlen; sein Lob griff kaum jemals zu hoch, aber man empfand, 'daß Tadel wie Lob ihn selbst etwas anging. Er nahm es bei seinen Schülern 'wie bei sich selbst gewiß ernst mit der Pflichterfüllung im kleinen, aber immer 'war er bestrebt, den Blick vom Kleinen aufs Große, vom Äußeren auf die 'geistigen Werte zu lenken; eine Ahnung von Goethe, dem Dichter und dem 'Menschen, zu wecken, das Streben zu Goethe seinen Schülern tief einzupflanzen 'war das Hauptanliegen seines deutschen Unterrichts, und in seinem Latein-'unterricht war Horaz kein Text, sondern ein Mensch, der den heutigen Men-'schen etwas zu sagen hat. Unaufdringlich und fast unmerklich wußte er über 'die Schule hinaus seinen Einfluß auf Leben und Studien der Schüler zu ge-'winnen; daß jeder seiner Primaner, abgesehen von der Erfüllung der Schul-'pflichten, irgendein besonderes Interesse haben müsse, galt ihm als selbstver-'ständlich, und er interessierte sich selbst für diese Interessen, die er in ihrer 'Mannigfaltigkeit gern gelten ließ, suchte auch den einzelnen in der Erkenntnis 'des Weges zu fördern, auf den ihn seine besonderen Anlagen wiesen; er liebte 'es auch im Unterricht dergleichen zu berühren. Die freiwillige Leistung stand 'ihm, das ließ er immer durchblicken, hoch über der zwangsmäßigen und jede 'noch so bescheidene produktive Leistung über der bloß rezeptiven oder re-'produzierenden. Er hielt darauf, daß die Pensa für die von ihm eingerichteten, 'nach meiner Erfahrung sehr segensreichen Studientage so knapp bemessen 'wurden, daß daneben reichlich Zeit für die selbstgewählten Studien blieb, und 'legte Wert darauf, daß z. B. bei den schriftlichen Referaten über die Privat-'lektüre «Beigaben» irgendwelcher Art geliefert wurden, sei es sprachliche Be-'obachtungen oder Erwägungen des Inhalts. Er regte einzelne Primaner zu 'größeren Arbeiten an, die über das gewöhnliche Schulwissen hinausgingen und 'ernstlich Vertiefung in irgendein Stoffgebiet erforderten — «Schiller als Jour-'nalist» und «Die Lehre von der Willensfreiheit in der Stoa» sind mir als solche 'Themata erinnerlich —, er ließ einen künftigen Philologen den sächsischen 'Prinzenraub in griechischen Hexametern, das Niederwalddenkmal in einer latei-'nischen Ode «besingen» und beurteilte solche Leistungen mit anspornender

'Nachsicht. Kräfte zu erwecken, zu lenken und zu üben, die Freude am Können 'als edelste Freude empfinden zu lassen war sein Ziel; bei sehr vielen seiner 'Schüler hat er dies Ziel erreicht.'

Es war Vogel nicht leicht geworden, das von ihm geschaffene Gymnasium zu verlassen und den Ruf an die Nikolaischule in Leipzig Michaelis 1877 anzunehmen; von neuem trat er in eine alte feste Tradition, die von Hermann Lipsius frische Lebenskraft empfangen hatte. Unter solchen Verhältnissen hielt er am 8. Oktober seine Antrittsrede, die als ein Bekenntnis auf der Höhe seines Lebens bezeichnet werden kann. Darin versprach er, die Arbeit seines Freundes an der Schule, soweit dies bei wesentlich verschiedener Artung und Begabung möglich sei, in seinem Geiste, jedenfalls seiner nicht unwürdig fortzusetzen. Aber er überhörte auch nicht die Stimmen, die mehr als vorher jemals sich gegen den altsprachlichen Gymnasialunterricht erhoben, und rechnete sich nicht zu den Philologen, die dieser Kritik in unbeirrbarer Selbstzufriedenheit ihr Ohr verschließen, glaubte vielmehr, sich nicht der Verpflichtung entbinden zu dürfen, die maßlosen und ungerechten Einwendungen derer, die von dem Gymnasialunterricht Zerrbilder entwarfen, bis zu einem gewissen Grade zu beachten und auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu prüfen. 'Wie unsere Zeit nun einmal ist, 'muß in ihr, wie alles aus früheren Jahrhunderten Überlieferte, so auch der 'altklassische Jugendunterricht von Jahrzehnt zu Jahrzehnt die Berechtigung 'seines Daseins und die ihm eingeräumte Rangstellung aufs neue erweisen.' Darum stellte er die Frage auf: 'Vor welchen Klippen hat sich der Gymnasialunterricht in den beiden alten Sprachen, zumal auf seiner obersten Stufe, vornehmlich zu hüten?' Als die gefährlichste Klippe bezeichnete der Redner die 'gelehrte Kleinkrämerei'. Darunter versteht er alles das, woraus sich eine gesunde Jugend für Verstand, Wille und Gemüt etwas Erspießliches nicht zu entnehmen, was sie nicht so oder so in Fleisch und Blut zu verwandeln, sich zum inneren Eigentum zu machen vermag. 'Je tiefer und verzweigter ein Schacht 'ist — und das ist die alte Wissenschaft der Philologie —, um so höher pflegen 'die Halden tauben Gesteins an seinem Rande zu sein. Auf kürzestem Wege 'die Lernenden an den Ort zu geleiten, wo des Erzes Stufe ihnen entgegen-'blinkt, ist die Aufgabe des Lehrers. Es gilt, mit Zeit, Kraft und Interesse des 'Lernenden ängstlich hauszuhalten.' Der Redner verwahrte sich aber gegen die Auffassung, daß solcher Kleinkram vorzugsweise in der Sprachlehre zu finden wäre; sind doch die Sprachgebilde die unmittelbarste Äußerung des menschlichen Geistes und seine künstlerische Selbstbezeugung; weit eher kann der Kleinkram der sogenannten Realien zum toten Ballast werden. — Wenn schon in diesem Teile Vogel seiner Überzeugung freimütigen Ausdruck verlieh, so noch energischer in dem zweiten, in dem er vor dem 'Zuviel' und dem 'Zuwenig' in der Wertschätzung des klassischen Altertums warnte. Zwar glaubt er, daß in unserer Zeit selbst die Philologen darin vorsichtig geworden seien; aber seine Ausführungen würden überflüssig sein, wenn er seine Warnung nicht noch immer für notwendig gehalten hätte; er selbst freilich ist von einer Überschätzung der alten Klassiker weit entfernt. Denn wenn er von den Schüler-

lippen das kaum zurückgehaltene Geständnis gelesen haben will: 'Worin liegt 'das Geheimnis der Erfolge und die viel gepriesene Klassizität eines Sophokles, 'eines Thukydides, eines Demosthenes? Wie ganz anders vernehmen wir den 'Flügelschlag des Genius in unserem Faust und Hamlet, Nathan und Wallen-'stein! Und selbst euer vielgeliebter Homer, ihr Altertumsverherrlicher, wodurch 'erweist er sich als der Einzige, Unübertreffliche?', so meinen wir fast ihn selbst zu hören und fragen uns, ob er sich nicht selbst vor dem Zuwenig warnen müsse. Er aber zieht den Schluß, daß in dem Maße, als durch die fortschreitenden Forschungen Autoritäten gestürzt, Zusammenhänge gelöst, alte liebe Glaubenssätze erschüttert würden, dem Lehrer die Pflicht erwachse, unter Zurückstellung der Reflexion, der Kritik und des Pathos das Unantastbare, Echte, Mustergültige an der Antike zur Geltung zu bringen und ihre Fühlung mit der Gegenwart zu betonen, insbesondere aber den Wert der Persönlichkeit auch an den Gestalten des Altertums zu erweisen.

Diese Antrittsrede mußte wie ein Kampfesruf wirken, und man versteht, wenn die mit ihrem Rektor bisher konservative Mehrheit des Kollegiums einen neuen Kurs witterte. Wie bei jedem Wechsel der Leitung wurde die Behaglichkeit durch äußere Neueinrichtungen und den Bruch mit alten Gewohnheiten gestört; der Besuch der Unterrichtsstunden erschien wie ein Mißtrauen gegen die grundgelehrten und wohlbewährten Männer. Der Mann, der sich in jüngeren Jahren nicht leicht in ein neues Regiment gefunden hatte, erlebte nunmehr das gleiche von der anderen Seite; aber wie in jenem Falle, stellte sich auch hier das Vertrauensverhältnis bald her. Man konnte an dem Ernst seiner Bestrebungen nicht lange zweifeln und erkannte, daß der neue Mann wenigstens kein Pedant war, sondern eine Kraft, die andere Kräfte neben sich wirken ließ. Die Gründlichkeit eigener philologischer Arbeit zeigte er in der gediegenen 'Epistula gratulatoria' an Friedrich August Eckstein 'De dialogi qui Taciti nomine fertur sermone iudicium' (Leipzig 1881), und wenn er auch nicht dem alten Beispiel der Nikolairektoren folgte, die an der Universität eine außerordentliche Professur bekleidet hatten, so hat er doch Wert darauf gelegt, der wissenschaftlichen Prüfungskommission nicht bloß *in paedagogicis*, sondern auch *in philologicis* anzugehören.

Als Rektor der Nikolaischule erhielt er auch Gelegenheit, sich amtlich in Fragen der Lehrordnung zu äußern; bis dahin hatte er sich auf sein nächstliegendes Amt und auf wissenschaftliche Arbeiten beschränkt. Wohl war er schon 1872 durch seine zweite Verheiratung mit der treuen, verständnisvollen Gefährtin in der zweiten Hälfte seines Lebens deren Vater, seinem alten Gönner Geheimrat Gilbert, verwandtschaftlich nahegetreten, war aber doch dabei in Schulfragen mehr der Empfangende als der Gebende geblieben.

(Fortsetzung folgt)

GESCHICHTLICHER UND STAATSWISSENSCHAFTLICHER FORTBILDUNGSKURS IN BERLIN

Von Max Ruhland

'Im Vordergrund der Erziehungsfragen steht augenblicklich das Thema der staatsbürgerlichen Erziehung.' Mit dieser Feststellung beginnt Adolf Matthias in seinem letzten, den Freunden deutscher Bildung gewidmeten Buche[1]) die Betrachtungen über die Staatskunde im Geschichtsunterricht. Wenn ihn eigene Erfahrungen und die heute vorliegenden Lehrbücher erkennen lassen, daß auf dem unterrichtlichen Gebiet mancherlei tüchtige Arbeit in der Bürgerkunde geleistet wird, so fehlt es doch hier, um das Ganze zu fördern, noch an der geeigneten Vorbildung der Geschichtslehrer. Wo diese jetzt durch Vorlesungen über Staats- und Wirtschaftslehre an den Universitäten oder durch Ferienkurse erweitert wird, muß vor allen Dingen der praktische Zweck ins Auge gefaßt, muß mehr als der Lehrstoff selbst die Art und Weise erörtert und erprobt werden, wie solche Belehrungen unserer Jugend wirklich verständlich gemacht werden können. Aber es gilt nicht nur hier neue Wege zu bahnen. Denn staatsbürgerliche Erziehung bedeutet nicht nur Mehrung des Wissens, sondern Umsetzen dieses Wissens in ethische, erzieherische Werte.

Diese Wünsche und Anregungen des erprobten Kenners unseres Schulwesens waren mir oft gegenwärtig, als ich im letzten Oktober an einer Veranstaltung teilnahm, die bestimmt war für jene Frage der staatsbürgerlichen Erziehung gute Vorbedingungen und neue Grundlagen zu schaffen.

Einen geschichtlichen und staatswissenschaftlichen Fortbildungskurs für akademisch gebildete Lehrer an höheren Lehranstalten veranstaltete das Preußische Kultusministerium vom 13. bis 25. Oktober 1913 in Berlin. Etwa hundert Personen, Direktoren, Oberlehrer, auch einige Oberlehrerinnen, reichlich ein Drittel der Gesamtzahl aus der Hauptstadt, waren zu dem Kurs zugelassen worden. Der Gedanke, gerade zu einer solchen Gelegenheit Vertreter aller preußischen Provinzen nach Berlin zusammenzuberufen, ist zu begrüßen. Denn ein Ausgleich und Austausch der Meinungen ist für den Schulmann kaum auf irgendeinem andern Arbeitsgebiet so nötig und ersprießlich als auf diesem Felde, das kaum erst bestellt wurde und noch ungleiche oder frühreife Früchte bringt.

Zwar war die Richtung des Kurses mehr auf Belehrung als auf selbsttätige Mitarbeit der Schulmänner gestellt. Nur einer der Vortragenden, Gymnasialdirektor Neubauer aus Frankfurt a. M., war praktischer Schulmann, und

[1]) Erlebtes und Zukunftsfragen. Berlin 1913.

auch dieser beschränkte sich in seinem zweistündigen Vortrage meist darauf berichtend zusammenzufassen, was an Forderungen bei dem Einhalten einer mittleren Linie möglich erscheint: keine Stundenvermehrung, keine Abzweigung eines besonderen Faches, kein besonderes Buch im Geschichtsunterricht, neben der in diesem geleisteten Arbeit Aushilfe durch die anderen Fächer und schließlich Aufnahme geeigneter Aufsätze über staatskundliche Fragen in das Lesebuch. Das letzte ein Stoff, denke ich, zum Disputieren. Aber die Thesen fehlten und eine Besprechung unterblieb. Hier scheint mir Matthias ein Nötiges zu verlangen, wenn er nicht bloß theoretische Erörterungen über das Wie, sondern auch die Erläuterung praktischer Einzelfälle wünscht. An Sonderfragen läßt sich ja eine fruchtbare Diskussion ganz wohl anschließen.

Wenn nun die aus der Schulpraxis sich ergebenden Fragen im Hintergrund blieben, so konnten die Teilnehmer von den acht Vortragsreihen eine umfassende wissenschaftliche Vertiefung ihres Wissens erwarten, und dies um so mehr als man die Vortragenden offenbar mit besonderer Sorgfalt ausgewählt hatte. Man konnte sich dabei die Erfahrungen zunutze machen, die seit etwa zwölf Jahren von der durch Fürst Bülow gegründeten Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung zu Berlin gesammelt wurden. Ihre gut gelegenen Arbeitsräume in der alten Bauakademie am Schinkelplatz wurden von den Kursteilnehmern benutzt. Diese bedienten sich auch sonst gerne der von der Vereinigung unterhaltenen Geschäftstelle und mancher durch diese vermittelten Vorteile. Denn der Studienplan dieser Vereinigung erstreckt sich zunächst auf wissenschaftliche Vorlesungen, doch veranstaltet sie auch Besichtigungen und Museumsführungen. Entsprechend der Ankündigung des Kurses als eines geschichtlich-staatswissenschaftlichen, behandelten die meisten Vortragenden ihre Stoffe auf entwicklungsgeschichtlicher Grundlage. In dieser Weise kamen einmal volkswirtschaftliche Fragen zur Sprache, so Deutschlands Agrarentwicklung (Geh. Rat Arebroe, Breslau), die Industrieentwicklung und Arbeiterfrage im Deutschen Reich (Univ.-Prof. Herkner, Berlin), die entwicklungsgeschichtlichen Grundlagen der Weltwirtschaftsstellung Deutschlands (Univ.-Prof. Harms, Kiel), ergänzt durch: Deutschlands Stellung im Handel und Verkehr der Welt (Privatdozent Dr. Hoffmann, Kiel). Von den rein historischen Fragen behandelte Max Lenz die Entwicklung des deutschen Reichsgedankens, Arnold Schäfer die des Kolonialwesens, während Univ.-Prof. Krauske (Königsberg) die preußische Verfassung und Senatspräsident Dr. Strutz die Finanzgeschichte Preußens entwickelte. Nun ist ja kein Zweifel, wer nicht weiß, wie ein Problem geworden ist, kann nicht Stellung nehmen und nicht urteilen. Eine Lehrerschaft, die ihren Schülern die heutigen wirtschaftlichen und staatlichen Zustände nahebringen will, muß ihre entwicklungsgeschichtlichen Grundlagen kennen. Aber die Absicht, diese in der an sich ziemlich ausgedehnten Frist von zwei Wochen aufbauen oder auch nur verstärken zu wollen, stieß doch auf manche Schwierigkeiten. Das zeigte sich am deutlichsten, wo die Vortragenden sich an den Faden einer ruhig und gleichmäßig fortschreitenden Darstellung hielten. Denn hier mußten sie, je weiter sie vorrückten, immer wieder betonen, wieviel Wert-

volles aus Zeitmangel wegbleibe. Andere freilich brachen den Zwang, den ihnen das gedruckte Programm auferlegte, sonderten aus dem größeren Stoff Einzelfragen ab und vertieften deren Entwicklung. Das gilt insbesondere von den Vorträgen über Deutschlands Agrarentwicklung, in denen sich Geh. Rat Arebroe nur mit deren natürlichen Grundlagen sowie den wirtschaftlichen und technischen Vorbedingungen befaßte, während er die rechtlichen und sozialen Fragen zurückstellte, die durch jene Entwicklung hervorgerufen wurden. Innerhalb dieses Rahmens erleichterte er durch zahlreiche übersichtliche Lichtbildtabellen und Lichtbildkarten den Überblick über diesen vielen Hörern mindestens fremdartigen Stoff. Von allem das Beste aber, was er gab, war seine auf Frage und Antwort eingestellte, mit zahlreichen anschaulichen Einzelbeispielen arbeitende Vortragsweise. Und so lernte man denn nicht nur die wachsende Bedeutung der künstlichen Düngemittel, die Verschiebung der Preisrelationen oder der Rentabilität der verschiedenen landwirtschaftlichen Betriebe theoretisch kennen, sondern wurde auch mit diesen Fragen einigermaßen vertraut eben durch die Fülle von Anschauungsmaterial, das in Wort und Bild geboten wurde.

Auch Prof. Harms wurde seines Stoffes in besonders glücklicher Weise Herr. Seine Aufgabe war, Deutschlands heutige wirtschaftliche Stellung unter den Völkern der Welt aus der Entwicklung des letzten Jahrhunderts begreifen zu lassen. Er betonte den starken Gegensatz zwischen den Deutschen zur Zeit Goethes, die den Begriff der Volkswirtschaft noch nicht kannten, sie also auch in der Politik noch nicht bewerten konnten und zwischen der vielseitigen Aufgabe des heutigen Deutschlands, die bedingt ist von der Notwendigkeit, daß wir Nahrungsmittel und Rohstoffe beziehen, Produkte aber herstellen. Wodurch kam es zum Umschwung in der Produktionsweise, wodurch zur sozialen Differenzierung? Warum war die neue, die Massenproduktion, erst in der Mitte des Jahrhunderts möglich? Welche Verschiebungen in den Produktionsfaktoren (Natur — Arbeit — Kapital) haben sich seitdem ergeben? Was ist dazu und was dagegen zu tun? Bei diesen übersichtlich gegliederten Vorträgen hatte erst der Zuhörer den rechten Gewinn, der die substanziellen Grundlagen schon in etwa beherrschte. Aber das darf man ja wohl von den Teilnehmern an solchen Kursen voraussetzen; und so war die Freude besonders groß über diese Art der Behandlung, die weniger spezielles Wissen geben oder befestigen als vorhandene Kenntnisse mit neuen Problemen in Verbindung setzen wollte. Es sollte mich nicht wundern, wenn mancher Teilnehmer schon versucht hat, den Hauptgedanken jener Vorträge mit seinen Primanern zu besprechen oder besser aus ihnen herauszufragen. Freilich gehört dazu, um eine so ungewöhnliche Wirkung zu erzielen, eine so frische und starke Persönlichkeit, wie der Redner es ist. Beifall und Dank waren besonders herzlich, als er mit einem Appell an die aufklärende Mitarbeit der Schulmänner schloß. Einen starken Akzent gaben dem Kurs endlich die Ausführungen Arnold Schäfers. Um die große Stoffmasse zu bändigen, die es bei dem Überblick über 'die Verteilung der Welt' zu bewältigen gab, nahm er sein gewaltiges Kartenmaterial zu Hilfe und konnte es dadurch in der Tat oft dem Zuhörer überlassen, manchen Zusammenhang zu

ergänzen, den mit Worten zu geben die Zeit nicht erlaubte. Die objektive Darstellung der Tatsachen, innerhalb deren er mit ernster, kühler Kritik von der deutschen Kolonialpolitik sprach, wird manchem, der seine Werke kennt, nicht unbekannt gewesen sein. Aber ein Besonderes an diesen Vorträgen, dem Schulmann Wertvolles und als solches von den Teilnehmern dankbar aufgenommen, war der starke Unterton patriotischen Empfindens, der immer deutlicher mitklang, je mehr er sich in seinen Ausführungen unserer Zeit näherte.

Auch dieser rasche Durchblick läßt schon erkennen, wie reich der Gewinn und wie stark die Eindrücke jener Tage waren. Was an Zeit neben den Vorträgen übrig blieb, wurde von der Leitung der Kurse, die in der vorsorglichen Hand von Geh. Oberregierungsrat Norrenberg ruhte, in mannigfacher Weise ausgenutzt. Führungen durch die Museen des Staates und der Stadt, Begutachtung eines für Kinder berechneten 'geschichtlichen Films', Besichtigung der Kgl. Meßbildanstalt, der Neuen Bibliothek u. a. hatten zwar nicht ausschließlich geschichtlich-staatswissenschaftlichen Charakter, aber mancher hat den Wechsel der Eindrücke gewiß dankbar empfunden. Indem ich Gelegenheit hatte, die neue Fabrik der Allgemeinen Elektrizitätsgesellschaft unter des Erbauers Leitung anzusehen, bot sich mir eine schöne Verdeutlichung manches in den Vorträgen gehörten Wortes. Vielleicht daß sich allgemein Besichtigungen technisch eigenartiger Betriebe im Zusammenhang mit den Vorlesungen bei der Wiederholung des Kurses empfehlen. Denn daß es nicht bei dem ersten bleiben wird, ist doch anzunehmen. Dafür hat er während der Tagung zu viel freudige Mitarbeit und zu viel dankbare Anerkennung gefunden, und, wie wir hoffen, auch dauernd bei den Teilnehmern Weitung des Blickes und belebende Wirkung auf die Berufsarbeit gezeitigt. Vielleicht aber ist es bei einer Wiederholung möglich, ihn durch Besprechung unterrichtlicher Fragen zu erweitern und neben größeren geschichtlichen Entwicklungen auch Einzelprobleme und Kapitel aus der Theorie der Staatswissenschaften zu behandeln.

ZUR GRIECHISCHEN SCHULLEKTÜRE

Von Paul Wendland

Die Besprechung eines Buches wie Dörwalds Didaktik[1]) gibt mir zugleich erwünschte Gelegenheit, einige Ausführungen meines Marburger Vortrages zu ergänzen und genauer zu begründen. Dörwald denkt von dem Einfluß, den die Altertumswissenschaft mit ihrer fortschreitenden Erkenntnis auf die Praxis des Unterrichtes zu üben vermag, gering. Obgleich dieser Einfluß in seiner Skizze der Entwicklung des griechischen Unterrichts unverkennbar hervortritt, scheint er ihm für die Zukunft ausgeschlossen zu sein. An der Antike als Einheit und Ideal will er festhalten und meint, die Bestreitung der normativen Geltung der griechischen Autoren bedeute in der Tat die Leugnung des erziehlichen Wertes der griechischen Literatur (S. 8. 16). Aber er vertieft unnötig die Kluft, die zwischen dem Glauben an das ewig gültige und absolute klassische Ideal und einer entwicklungsgeschichtlichen Auffassung besteht. Denn auch er sieht in der Beschäftigung mit dem Altertum ein vorzügliches Mittel, geschichtlichen Sinn zu wecken (z. B. S. 8. 22. 29, s. auch 17). Gewiß wird kein Kenner die allgemeinen Urteile (S. 17) unterschreiben, daß der Hellenismus innerlich ungesund und kraftlos, daß er nicht der Träger einer einheitlichen Kultur war. In Wahrheit ist ja gerade das nationale Hellenentum nie eine Einheit gewesen, und gerade die hellenistische Kultur ist die erste allgemeine Weltkultur gewesen, deren Formen und Anschauungen bis in die Gegenwart wirken. Und die großen Leistungen in staatlicher Organisation, die neuen wissenschaftlichen Schöpfungen, das Erziehungswerk, das der Hellenismus an den Römern vollbracht hat, zeugen sie nicht von lebendigen Kräften? Und dieselben Männer, die im Hellenismus nur Entartung und Verfall sehen, versagen doch den Römern, die ohne ihn gar nicht verstanden werden können, einem Cicero, Horaz, Tacitus, nicht das Attribut des Klassischen. Wenn wir 'gelehrte Professoren' (S. 8) also aus Überzeugung anders urteilen, müssen wir uns darum sagen lassen (S. 16. 18), daß uns die Dichter und Historiker der ersten und der letzten Jahrhunderte gleichwertig seien, daß wir mit gleicher Hingabe uns dem absolut Wertlosen wie dem für die Menschheit Wertvollsten zuwenden? Verzichten wir denn wirklich auf Werturteile und Unterscheidung der Höhenlage? Neben einem S. 17 zitierten Urteile

[1]) P. Dörwald, Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts. Sonderausgabe aus Dr. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1912, 193 S. S. 58 lies Od. XII 237 statt 287 und ἐξεμέσεις statt ἐξεμήσεις, Od. XIV 96 statt 99, Od. XIV 24 statt 34, S. 59 Od. IX 210 statt 211, Od. XII 169 statt 109.

von Wilamowitz, das seltsamerweise als 'Zugeständnis' betrachtet wird, konnten Dutzende ähnlicher aus der griechischen Literatur angeführt werden, in der z. B. K. d. G. I 8³ S. 305 f. wiederholt von klassischen Kunsterzeugnissen die Rede ist. Der Unterschied ist doch nur: wir sind uns bewußt, daß alle unsere Werturteile geschichtlich orientiert und bedingt, auf *σύγκρισις* gegründet sind; Dörwald empfindet das Bedürfnis, seine oft gar nicht oder nur in Nuancen abweichenden Urteile im Dogma des absolut Klassischen fest zu verankern; und wie undurchführbar das Dogma ist, offenbart sich darin, daß er Lysias, Aristophanes und Aristoteles vom Klassischen ausschließt. Lysias repräsentiert bereits die Entartung der Demokratie, und zu ihr scheint im Grunde auch der 'des sittlichen Ernstes entbehrende' (!) Euripides gezählt zu werden. Wo bleibt da die vielgerühmte Einheit des klassischen Griechentums? Im Grunde ist doch dieser Begriff des Klassischen vom traditionellen Kanon der Schullektüre abstrahiert, welcher nach Dörwald durchaus das Richtige getroffen hat (S. 40). Wenn nach S. 18 die Pädagogik, nicht die Philologie, in der Frage der Auswahl in letzter Linie das Urteil zu sprechen hat, so ist zu erinnern, daß auch das Ideal des Klassischen von der Pädagogik nicht geschaffen, sondern übernommen ist.

Aber wie gesagt, in der Ausführung ist der Gegensatz von Didaktik und Philologie zum Glück nicht ganz so scharf, wie die prinzipielle Zuspitzung es erwarten läßt. Den wohlerwogenen Urteilen merkt man das innere persönliche Verhältnis zu den Schulautoren an. Mit der Forderung der wissenschaftlichen Arbeit des Lehrers zur Vorbereitung des Unterrichts nimmt Dörwald es sehr ernst, und z. B. hinter der Homerauswahl und der methodischen Anleitung zum Homerunterricht wird auch der redlichste Arbeit und reiche Erfahrung entdecken, der die Vorstufen der beiden Homerischen Epen nicht nur als transzendentale Größen ansieht, die man postulieren muß, sondern sie zum Teil nachweisen zu können meint. Und gewiß wird der Lehrer, der, vom Glauben an den einen großen Dichter erfüllt, Plan und Aufbau unserer Epen liebevoll darlegt, die nächste und wichtigste Aufgabe des Homerunterrichts vortrefflich erfüllen können.

Vor allem finde ich die meisten methodischen Ausführungen vortrefflich, z. B. was über Präparieren und Übersetzen, Nachübersetzen und Extemporieren, Vokabellernen und die Gruppierung der Wörter, über die Einleitung in die Schriften, die nur die notwendigsten Voraussetzungen geben und Stimmung wecken soll, gesagt wird, die Mahnung, verschiedene Schriftsteller lieber nacheinander als nebeneinander zu lesen, die Warnungen vor grammatischer Entartung des Unterrichts, vor Überlastung mit Antiquitäten und Häufung des Anschauungsmateriales, vor Übertreibung der Induktion.

Die Nachweise der didaktischen Literatur sind dem Lehrer wie dem Laien auf diesem Gebiet wertvoll, und ich bin Dörwald dankbar für die Kenntnis mancher Arbeiten, die er mir vermittelt hat.[1]) Aber die Beschränkung auf die

[1]) Zu S. 159 ff. sähe ich gern Martens, Die Plato-Lektüre im Gymnasium, Elberfeld 1900, genannt.

didaktische Literatur bedaure ich. Viele Lehrer würden dankbar sein, wenn die wissenschaftlichen Arbeiten genannt würden, die nach Dörwalds Urteil sie im Verständnis der Schriften am tiefsten fördern. Denn hier muß der rasch vor eine neue Aufgabe gestellte Lehrer in seiner wissenschaftlichen Lektüre eine Auswahl treffen, und es hängt z. B. viel davon ab, ob sie für Homer eine glückliche ist. Oder wer kann Lysias' Eratosthenes-Rede ohne die beiden von mir (Hum. Gymn. 1914 S. 190) zitierten Arbeiten geschichtlich so verstehen, wie es heute möglich ist? Das S. 138 gefällte Urteil, die Reden gegen Eratosthenes und Agorat ergäben uns ein erschöpfendes Bild von den Verfassungskämpfen von 411 und 405, ist falsch. Was S. 192 f. über Metrik der Chöre gesagt wird, ist bedenklich. Es wird auf die vorgedruckten Schemata der Ausgaben verwiesen. Ja, da kommt es sehr auf die Ausgabe an. Ich würde jedem nicht Orientierten raten, Wilamowitz' Aufsatz über die choriambischen Dimeter (Sitzungsber. d. Berl. Akad. 1902) und Leos über die Daktyloepitriten (Neue Jahrb. IX 158 ff.) durchzudenken und sich an die ihnen folgenden Analysen in den Bruhnschen Sophokles-Ausgaben zu halten. Das wäre eine Grundlage, auf die man sich für die Behandlung der Metrik in der Schule einigen könnte, und die Ergebnisse dieser Arbeiten sind, gründlich durchdacht, leicht lehrbar.

Dörwalds Kanon ist ein ungebührlich enger. Er rechtfertigt die Beschränkung S. 41 damit, daß der objektive Wert des Unterrichtstoffes den Ausschlag geben müsse, nicht die subjektive Vorliebe des Lehrenden, daß einer schädigenden Willkür Einhalt geboten werde, daß so unter einem großen Teile der Gebildeten ein gemeinsamer Mittelpunkt in der Erinnerung an die Schule geschaffen werde; 'der Vorwurf, daß die geringe Abwechselung in der Lektüre 'auf den Lehrer ermüdend wirke, ist wohl schon durch den Hinweis auf Horaz 'widerlegt, kann aber gegenüber den Vorteilen eines aus dem Geeignetsten zu'sammengestellten Kanons nicht ernstlich in Betracht kommen'. Ich finde diese Gründe schwach. Dörwald setzt voraus, daß jede Abweichung von seinem Kanon nur der Willkür, nicht wohlerwogenen didaktischen Gründen, entspringe. Doch sehen wir uns den Kanon genauer an: O III und U II Anabasis, O II Herodot, Memorabilien, Auswahl aus Lyrikern[1]), in Sekunda die Odyssee in einer sehr glücklichen Auswahl. Nur die vier letzten Bücher Herodots sollen, wenn nicht ausschließlich, so doch vorzugsweise in Betracht kommen. Gegen diese vom stofflichen Gesichtspunkte aus getroffene Auswahl habe ich Bedenken. Die Herodotlektüre wird zu einseitig unter dem Gesichtspunkte, dem Geschichtsunterrichte dienen zu sollen, betrachtet. Und wenn davor gewarnt wird, einen erheblichen Teil der Zeit der Geschichte des Orients zu widmen, so wird der Lektüre der ersten Bücher ein freilich verkehrtes Motiv untergeschoben. Wir wollen einzelne schöne Geschichten lesen, weil sie der Weltliteratur angehören und weil in ihnen Herodots Eigenart als novellistischer Geschichtenerzähler besonders reiz-

[1]) Hier kann die gute Auswahl von Biese (2. Aufl. 1905, Freytag und Tempsky) zur Ergänzung der Lektüre des Herodot, des Aristoteles *Πολιτεία Ἀθηναίων*, des Horaz herangezogen worden.

voll hervortritt.[1]) Dies wichtigste Moment kommt in der Einführung (S. 124 f.) kaum zur Sprache.

Für die Memorabilien als Schullektüre tritt der Verfasser mit größter Energie ein. Er meint ihren geschichtlichen Wert behaupten zu dürfen, indem er auf das Versagen der wilden Athetesensucht hinweist. Aber diese ist gerade von der Voraussetzung, daß Xenophon ein treues und geschichtliches Bild des Sokrates gebe, ausgegangen, und gerade weil an der Echtheit des ganzen Bestandes kein Zweifel mehr besteht, ist die Überzeugung von dem fiktiven Charakter der Gespräche und der Ungeschichtlichkeit des Xenophontischen Sokratesbildes durchgedrungen. Daß Xenophon eine durchaus sekundäre Quelle für die Sokratik ist, ist auch das Ergebnis des neuesten Werkes über Sokrates von H. Maier. Darum bin ich für wenige Proben dieser Sokratischen Gespräche, und an geeigneter Lektüre für Obersekunda fehlt es wahrhaftig nicht. Die Platonische Apologie wird an vielen Anstalten in dieser Klasse gelesen, und Dörwald gibt zu, daß sie mit Erfolg gelesen werden könne, was mir von vielen Seiten bestätigt wird. Lysias (doch s. S. 138) und Xenophons Hellenika[2]) bleiben ganz ausgeschlossen, und Plutarchs Biographien sollen zu sehr der historischen Kritik entbehren. Im Perikles z. B. sind vorzügliche Quellen benutzt, und das Ethos, das so stark auf Montaigne und Goethe gewirkt hat, ist für die Jugend gerade die rechte Nahrung. Sehr entschieden sind Fuhr und Hölk in Marburg für die Lektüre Plutarchs eingetreten.[3]) — Hier zeigt sich Dörwalds Neigung, alle Schriftsteller, die nicht zu seinem Kanon gehören, unfreundlich und ungerecht zu beurteilen.[4]) Nach S. 33 ist Epiktet eine Kost für gereifte Männer, nicht für Jünglinge, er, dessen Beruf gerade die Erziehung junger Leute war. Man lese die Kapitel in Wilamowitz' Lesebuch, und man wird dies Urteil nicht bestätigt finden. Hat denn Thukydides für Jünglinge geschrieben? Also mehr Bewegungsfreiheit, damit der Lehrer, der z. B. an ausgedehnter Lektüre der Memorabilien kein Gefallen findet, nicht durch Zwang vor eine seiner Überzeugung widersprechende Aufgabe gestellt werde!

Fr. A. Wolf hat einst die Lektüre von drei Tragödien, und zwar einer von jedem der großen Tragiker, gefordert (S. 2). Dörwald sieht Sophokles für den Schultragiker an. Äschylus soll 'für die geschichtliche Entwicklung der Dramatik keine genügende Anschauung geben' (S. 40). Ich weiß nicht, wie ohne Lektüre des Äschylus eine klare Anschauung der Entwicklung des Dramas gewonnen werden soll, und wie bei Kenntnis nur eines Tragikers die Lektüre der

[1]) Vgl. Samter, Neue Jahrb. XXX 520, und meine Charakteristik des Novellenstiles, Einleitung in die Altertumswissenschaft I² 306 ff.

[2]) Xenophons Agesilaos wird S. 136 als didaktisch ergiebig bezeichnet. Wenn nur nicht die Schönfärberei und die Idealisierung mit Händen zu greifen wäre!

[3]) Das humanistische Gymnasium 1914 S. 36.

[4]) Umgekehrt werden den kanonischen Autoren erzieherische Vorzüge nachgerühmt, die sie nicht besitzen. Nach S. 11 soll der Glaube an die das Gute belohnende und das Böse strafende göttliche Gerechtigkeit die Grundlage der Handlung in den Homerischen Epen bilden, und selbst dem pragmatischen Geschichtschreiber Thukydides ist die göttliche Vorsehung eine das Völkerleben bestimmende Macht.

Hamburgischen Dramaturgie fruchtbar gemacht werden kann. Euripides soll nicht gelesen werden, weil er des sittlichen Lebensernstes entbehrt, er, der die überwundenen sittlichen Anschauungen des heroischen Zeitalters nicht übernehmen kann, weil sich das sittliche Gefühl seiner Zeit gegen sie auflehnt. Mit welchem Mißtrauen wird der Schüler solche Urteile aufnehmen, der erfährt, mit welcher Achtung Lessing in der Hamburgischen Dramaturgie von dem tragischsten aller tragischen Dichter redet! Endlich wird die Sophokleslektüre damit empfohlen, daß Sophokles, wie er ja zwischen Äschylus und Euripides stehe, den Höhepunkt der dramatischen Entwicklung bezeichne. Das erste Stück des Euripides, die 'Peliaden', fallen 455, so daß Sophokles und Euripides fast 50 Jahre nebeneinander gewirkt haben; und Euripides hat sogar auf die späteren Stücke des Sophokles erheblich eingewirkt. Im übrigen stimme ich Dörwald bei, wenn er vor allem 'Ödipus' und 'Antigone', in zweiter Linie 'Aias' und 'Philoktet' empfiehlt. Ich glaube nicht, daß in der 'Antigone' die Heldin durch leidenschaftliche Vertretung einer guten Sache schuldig wird, und ungern sehe ich den 'Ödipus' wieder als Schicksalstragödie bezeichnet (S. 184 f.).

Die Einführung in die Demosthenes lektüre ist einseitig vom Demosthenischen Standpunkte gegeben. Demosthenes allein steht aufrecht 'in einer Zeit allgemeiner Bestechlichkeit', wo 'viele sich nicht entblöden, sich dem Landesfeind zu verkaufen' (144 f.). Daß Philipp eine national-makedonische Politik befolgte und daß ihn diese in einen unvermeidlichen Konflikt mit Athen brachte, das mußte gesagt werden; es genügte nicht, die Einseitigkeit des Urteils seines Feindes hervorzuheben, ihm mußte das geschichtlich gerechte Urteil entgegengesetzt werden.[1]) Vor einem Übermaß der Gliederung der Demosthenischen Reden warnt auch Dörwald S. 146 (s. meinen Vortrag S. 194). 'Die Gliederung der Reden ist festzustellen, soweit dies ungezwungen geschehen kann.' — Platon schreibt Dörwald eine besondere Bedeutung für die Schullektüre zu. Ihm sollen zwei Halbjahre der Prosalektüre in Prima gewidmet sein. Wo die Apologie in Obersekunda gelesen wird, wird leicht Zeit für eine ausgedehnte Lektüre gewonnen. Außer Apologie und Kriton wird die Lektüre eines großen Dialogs empfohlen, besonders des Protagoras, dessen Schwierigkeiten schärfere Hervorhebung verdient hätten, und des Gorgias, für den zu meiner Freude Dörwald besonders warm eintritt. Phaidon wird, wenn die Prima gut ist, für eine besonders ertragreiche Lektüre gehalten. Die vortreffliche Auswahl von Weissenfels oder andere mir nicht bekannte Platon-Chrestomathien werden zur Ergänzung herangezogen.

Zum Schluß bespreche ich einige allgemeine Fragen. Zur Privatlektüre hält Dörwald nur Homer für geeignet (S. 42). S. 33 findet sich die resignierte Behauptung, das Ziel der Klassenlektüre könne nicht 'die formelle Fähigkeit, Griechisch zu lesen, sein, von der die große Menge unserer Schüler ohnehin später keinen Gebrauch machen dürfte'. Das heißt doch aus der Not eine Tu-

[1]) S. meinen Aufsatz 'Demosthenes im Unterricht des Gymnasiums' in Vergangenheit und Gegenwart III 73 ff.

gend machen. Nietzsche, Philologika III 392, sagt: 'Ein Unterricht, der es nicht 'erreicht, den Schülern eine tiefere Neigung für das hellenische Leben einzu-'flößen, und der sie nicht zuletzt mit der Fähigkeit entläßt, griechische Schrift-'steller leicht zu lesen — ein solcher Unterricht hat sein Ziel verfehlt'; und Hillebrandt[1]) fordert ausgebreitete kursorische Lektüre. Hier kann durch verständig geleitete Privatlektüre, durch Lesekränzchen, Studientage und freiwillige Leistungen der philologisch interessierten und begabten Schüler viel erreicht werden. Diels schreibt mir: 'Nur wenn die jungen Leute (wie die Engländer 'auf den Colleges) lateinische und griechische Schriftsteller ganz und mit Genuß 'durchlesen, nehmen sie in ihr Berufsleben die klassische Bildung und die Lust, 'auch ferner darin weiter zu leben, mit.' Und Schüler von Anstalten, wo in dieser Richtung gewirkt wird — es gibt wirklich solche —, bringen auf die Universität eine erhebliche Überlegenheit über den Durchschnitt mit, die alle S. 42 geäußerten Bedenken widerlegt. Hier empfindet Dörwald anders, wenn er zwar die Anregung tüchtiger Schüler zur Privatlektüre empfiehlt, aber resigniert bemerkt: 'Das Bedauern darüber, daß unsere Schüler heute nicht mehr 'die Klassiker über das in der Schule Behandelte hinaus lesen, vermag ich nicht 'zu teilen.' Mir scheint das Bedürfnis der Besten, mit den Klassikern durchs Leben Fühlung zu behalten, die eigentliche Probe auf die Wirksamkeit des griechischen Unterrichts.

Der Verstärkung und Vertiefung des Verhältnisses zum Altertum durch Lesen von Übersetzungen steht Dörwald S. 42 skeptisch gegenüber; doch wird diese Abneigung später beschränkt. S. 189 wird es als Ehrenpflicht bezeichnet, die Wilamowitzsche Übersetzung der Orestie die Schüler kennen zu lehren, und S. 190 wird um Goethes 'Iphigenie' willen eine Übersetzung der taurischen Iphigenie zugelassen. Ich glaube, daß Übersetzungen, als Ergänzung der Lektüre beigezogen und durch die Leiter der Schulbibliotheken zur rechten Zeit in die rechten Hände gelegt, sehr geeignet sind, die Sehnsucht nach den Originalen und den Wunsch nach ausgebreiteter Lektüre zu wecken. Muß denn die Frage immer auf das Dilemma 'Originale oder Übersetzungen' zugespitzt werden?

S. 54 heißt es: 'welchen Gewinn es für den Schüler bedeuten soll, im Lexikon heimisch zu sein, vermag ich nicht abzusehen'. Etwas anders scheint mir S. 104 zu klingen: 'Erst allmählich kann zur Benutzung des Lexikons übergegangen werden (NB. nicht eines Spezialwörterbuches, das den Schüler zum flüchtigen Arbeiten verleitet . . .).' Mir scheint die Gefahr, die von den gedruckten Präparationen droht[2]), ebenso groß wie die der Speziallexika. Die Benutzung eines guten Schulwörterbuches hat den Vorzug, daß der Schüler sich zeitig daran gewöhnt, über die verschiedenen Bedeutungsnuancen eines Wortes und ihren Zusammenhang sich zu orientieren, daß die gleiche Gruppierung dem Gedächtnis Halt und Stütze gewährt.

[1]) Das Gymnasium, seine Berechtigung und sein Kampf in der Gegenwart, Berlin 1914, S. 25.

[2]) Vgl. Siebourg, Moderne Schulausgaben, Neue Jahrb. 1899 II 501 ff., und desselben Anzeige von Präparationen zur griech. u. latein. Schullektüre ebd. 1912 XXX 212 f.

Daß der Verfasser sprachwissenschaftlicher Betrachtung besonders in der Prima mehr Raum hätte gewähren sollen, hat schon P. Cauer, Deutsche Literaturzeitung 1914 Sp. 796, ausgeführt. Die Bemerkung, daß nur die Formenlehre, nicht die Syntax, für sprachwissenschaftliche Behandlung in Betracht komme (S. 65), ist der Tatsache gegenüber, daß wir der Sprachwissenschaft neue syntaktische Grundanschauungen verdanken, auffallend.

S. 177 heißt es, man könne für den Gebrauch der Schrift durch Homer die Schüler auf die Parallele des A. T. hinweisen, 'wo die Bibelkritik sich für 'befugt gehalten hatte, die sogenannten Bücher Mosis dem großen Religions-'stifter deswegen abzusprechen, weil er noch nicht im Besitz der Schreibkunst 'gewesen sei, eine Meinung, die längst glänzend widerlegt sei'. Wird die Echtheit der fünf Bücher Mose wirklich als etwas so Sicheres in den Schulen gelehrt, und wie verträgt sich das mit der vornehmsten Pflicht der Wahrheit (S. 17)?

EXTEMPLO
ALS AUSGANGSPUNKT EINES SPRACHWISSENSCHAFTLICH-KULTURHISTORISCHEN STREIFZUGS[1])

Von Oskar Vogt

In den lateinischen Schulgrammatiken und Übungsbüchern finden wir in der Regel nebeneinanderstehen: *parēre* gehorchen und *apparēre* erscheinen, *tuēri* schützen und *intuēri* betrachten, *legere* lesen und *intellegere* einsehen, *oriri* aufgehen, entstehen und *adoriri* angreifen, *venire* kommen und *invenire* finden. Solcher Beispiele, in denen das Simplex und das Kompositum in ihrer Bedeutung völlig unvermittelt nebeneinandergestellt werden, lassen sich mit Leichtigkeit eine größere Anzahl auflesen. Die angeführten sind mir im Unterricht besonders vertraut geworden, und ich gebe sie nach dem Gedächtnis ohne langes Nachblättern in den Grammatiken wieder. Im einzelnen mögen die Grammatiken bezüglich der Bedeutungsangabe etwas voneinander abweichen, in der Hauptsache aber glaube ich oben den Tatbestand richtig wiedergegeben zu haben. Unter den Allerneuesten trifft Niepmann in seiner 'Lateinischen Sprachlehre' I. Teil schon mehrfach das Richtige, z. B. wenn er die Bedeutung von *parēre* mit '(sich zeigen), gehorchen' und von *apparēre* mit 'sich zeigen, aufwarten' angibt, wiewohl *parēre* vielleicht besser mit 'erscheinen (auf Befehl), gehorchen' wiedergegeben würde. Bei *invenire* aber steht, wie auch bei den anderen, nur 'finden'.

Was ich in diesen Beispielen vermisse, ist die Brücke, die von der Bedeutung des Simplex zu der des Kompositums hinüberleitet und so das Verständnis dafür ermöglicht, wie so ganz verschiedenartige Begriffe wie 'Schützen' und 'Schauen', 'Aufgehen' und 'Angreifen' so nahe beieinander wohnen können. Bei *invenire* erwarte ich als Erklärung 'darauf kommen', wodurch auch das Zufällige in *invenire* gegenüber *reperire* (ausfindig machen, ermitteln) sofort zu seinem Rechte käme. Bei *tueri* müßte stehen: auf etwas sehen oder: etwas im Auge behalten, es wahren, schützen, wodurch die Bedeutung von *intueri* ohne weiteres erhellt. *Oriri* heißt sich erheben, daher *adoriri* 'sich gegen einen erheben', ihn angreifen. *Intellegere* neben *legere* (lesen, sammeln) könnte man vielleicht als 'unter anderen Dingen mit den Augen herauslesen, deutlich erkennen' erklären, vielleicht auch kann man es als 'zwischen den Zeilen lesen' wiedergeben.

Auf keinen Fall dürfen *parere* gehorchen und *apparere* erscheinen, *venire* kommen und *invenire* finden nebeneinander völlig unvermittelt in dem Ge-

[1]) Die Arbeit ist aus dem Lateinunterricht am Reformrealgymnasium erwachsen.

dächtnis des Schülers sich einnisten. Die Brücke muß vom einen zum anderen geschlagen werden, wenn der lateinische Unterricht seine Aufgabe als einer Schule des Denkens in Wahrheit erfüllen und nicht der Oberflächlichkeit und Gedankenlosigkeit Vorschub leisten soll.

Übrigens verlangt auch die Rücksichtnahme auf den französischen Unterricht an den Lateinschulen, daß *parēre* dem Schüler in seiner ursprünglichen Bedeutung 'erscheinen, sich zeigen' bekannt werde. Wie könnte er sonst *paraître* neben *parēre* verstehen, wenn ihm letzteres nur als 'gehorchen' bekannt wird. Es ist dabei ganz gleichgültig, welches von beiden früher gelernt wird, ob *parēre* in VI zuerst in den Vorstellungskreis des Schülers eintritt und danach in U III *paraître* oder umgekehrt, wie es an Reformschulen geschieht; beide Verben müssen auf jeden Fall nebeneinandergestellt werden, sobald das zweite neu auftritt. (Daß *paraître* eigentlich nur aus '*parescere*' hervorgehen konnte, spielt dabei eine untergeordnete Rolle.) '*Le latin est la raison du français*' gilt auch für die Regel, daß nach *il paraît que* der Indikativ, nach *il semble que* dagegen der Konjunktiv steht. Ganz in Übereinstimmung mit dem lateinischen *parēre* heißt *il paraît* eben nicht etwa schlechtweg 'es scheint', sondern es 'erscheint', d. h. 'es erweist sich, zeigt sich, tritt deutlich zutage', während *il semble* (zu *similis*) nur bedeuten kann: 'es hat den Anschein'.

Bei *extemplo*, worüber ich schreiben wollte, liegt die Sache ähnlich wie bei den genannten Verben. In den unteren und mittleren Klassen lernt der Schüler *templum* nur in der Bedeutung 'Tempel' kennen. Findet er nun später *extemplo* bei Livius, der dies Adverb besonders gern gebraucht, und ersieht aus dem Wörterbuch die Bedeutung desselben 'sofort', so wird er den Zusammenhang von *extemplo* und *templum* schwerlich erraten. In der Tat scheint die Kluft, die den Begriff 'Tempel' von 'sofort' trennt, auf den ersten Blick unüberbrückbar. Ganz anders stellt sich das Verwandtschaftsverhältnis beider Wörter dar, wenn der Schüler früher in *templum* nicht in erster Linie das 'Tempelgebäude' sehen gelernt hat, sondern den 'Tempelbezirk', die heilige, vom Augur geweihte Stätte, auf der sich der Tempel aus der Mitte des dem Gotte geweihten Haines hervorhebt. Hain und Tempel finden sich so zusammen bei Livius XXVI 11: *Inde ad lucum Feroniae pergit ire* (scil. Hannibal), *templum ea tempestate inclutum divitiis* —, wo man *templum* gar nicht anders als Tempelbezirk oder so ähnlich übersetzen kann. Zum Unterschied von den anderen Wörtern, die den Begriff 'Tempel' wiedergeben (*fanum, delubrum, aedes*) sollte den Schülern von vornherein beigebracht werden, daß bei *templum* ursprünglich nur an die 'heilige Stätte' gedacht wurde. Die Erinnerung an den Tempel zu Jerusalem oder die ägyptischen und babylonischen Tempelanlagen wird das Bild vervollständigen helfen. *Fanum* möge er kennen lernen als den Ort, wo man zu den Göttern 'redet', wenn es mit *fari* zusammengebracht wird, oder als das 'schimmernde', in seiner Säulen Pracht glänzende Gebäude, das sich von den einfacheren Bürgerhäusern in seinem Marmorschmuck hervorhebt, wenn man *fanum* mit *φαινω* zusammenstellen will. *Delubrum* wird sich dem Schüler leicht als die Stätte darstellen, wo man sich durch Opfer und Gebet von Sünden 'reinigt', indem der

Lehrer auf *luere* und *lavare* hinweist und die Erklärung von *lustrum* als 'Reinigungsopfer des Zensors' daran anschließt. Um dem Schüler die ursprüngliche Bedeutung von *aedes* zu erschließen, wird man es an *aestus* und *aestas* anlehnen und vor Gymnasiasten dazu an *αἴθω*. Auch darf man vielleicht 'Esse' zur Erklärung heranziehen. In der Nachbarschaft dieser Wörter lernt der Schüler unter *aedes* 'die Feuerstätte', den Herd, aber auch den Opferaltar verstehen, woraus sich dann allmählich die Bedeutung des Raumes, worin Herd oder Opferaltar stehen, entwickelt hat, also des heizbaren Zimmers, oder des Tempels. Ganz denselben Weg hat bekanntlich das deutsche Wort 'Stube' in seinem Bedeutungswandel genommen. Ursprünglich war es nichts anderes als das englische *stove* (Ofen), dann der heizbare Raum und schließlich 'Zimmer' schlechtweg.[1]) Bezüglich der Herkunft von *templum* gehen die Meinungen auseinander. Leitet man es ab von der in *tendere* steckenden Wurzel, so bedeutet es soviel wie 'Spanne' vom Raum, während das mit *templum* sicherlich verwandte *tempus* dann eine 'Spanne Zeit' sein könnte. Bringt man *templum* und *tempus* in Zusammenhang mit *τεμνω* (und *temno*), so gewinnt ersteres die Bedeutung 'Raumausschnitt', letzteres 'Zeitabschnitt', natürlich so zu verstehen, daß *tempus* als das Ursprünglichere ehemals beide Bedeutungen hatte und erst später sich für *tempus* die eine und für das abgeleitete *templum* die andere Bedeutung festsetzte. Dem Gymnasiasten ist das leichter verständlich zu machen als dem Realgymnasiasten. Ersterer kennt *τεμνω* als 'schneiden' und *τεμενος* als das vom Gemeindebesitz 'heraus- oder abgeschnittene Krongut'. Letzterem ist *contemnere* als 'verachten' bekannt. Nun gebrauchen wir freilich heutzutage 'schneiden' in dem Sinne von 'verachten', doch nur in der spezielleren Bedeutung von 'gesellschaftlich ignorieren'. Dies 'Schneiden' ist vom englischen *cut* übernommen und nach Kluge erst nach 1850 bei uns eingebürgert worden. Zur Erklärung des Bedeutungswandels in *temnere* darf man auf dieses 'Schneiden', wie es in der Tat geschehen ist, doch wohl nicht hinweisen. Nicht im Salon, d. h. in den Empfangsräumen des vornehmen Römers ist der Wandel von 'schneiden' zu 'verachten' vor sich gegangen, sondern in der Küche und in der Werkstatt des Handwerkers. Statt 'schneiden' haben wir nur zu setzen 'abschneiden', was *τεμνω* ebensogut bedeutet. Die Magd beim Gemüseputzen, der Schuster beim Lederschneiden, der Schneider beim Zuschneiden der Kleider, der Schreiner beim Sägen und Hobeln, sie alle schneiden etwas ab und 'lassen es links liegen', sie verschmähen es als Abfall. So ist *temno* zu 'verachten' geworden und seine ursprüngliche Bedeutung ganz verdunkelt. Es liegt nahe, hier die anderen Verben für 'verachten' heranzuziehen (*despicere, despernere, aspernari*) und auf ihre Abstammungsverhältnisse näher einzugehen.

In diesem Zusammenhang erweist sich *templum*, wie oben gesagt, zunächst als 'Raumausschnitt', und insbesondere als Resultat einer vom Augur vorgenommenen Handlung. Das so gewonnene *templum* dient zur Anlage eines Lagers

[1]) Wie hier die lateinischen Bezeichnungen für 'Tempel' behandelt werden, könnte man auch die deutschen 'Kirche, Kapelle, Münster, Dom, Kathedrale' historisch-etymologisch in der Klasse vornehmen.

so gut wie eines Tempels und, wenn am Himmel sich der Vorgang vollzieht, zur Beobachtung des Vogelflugs zwecks Erforschung der Zukunft. Hieran lassen sich Betrachtungen anknüpfen über die verschiedenen Wege, die die Alten einschlugen, um das Dunkel der Zukunft zu lichten und den Willen der Götter zu erforschen. Neben dem *augur* = *avigur* oder *auspex* = *avispex* von *-spicere* (wie *nauta* = *navita*), der den Himmel *contemplatur* (welcher Franzose dächte beim Gebrauche des Wortes *contempler* noch an die Tätigkeit des Augurn!), waltet der *haruspex* seines Amtes und betrachtet die Beschaffenheit der Eingeweide, insbesondere der Leber. Da wird es dem Schüler interessant sein zu hören, wie schon die Babylonier aus der Betrachtung der Leber eine ganze Wissenschaft gemacht haben. Unter anderem beweist uns das die Tonleber, die sich bei den Ausgrabungen gefunden hat. Jedes Teilchen der Leber ist besonders gekennzeichnet, jedem seine besondere Bedeutung zugeschrieben. Auch die Sterne, sie selbst Götter, sollten dem Menschen das Schicksal enthüllen. Daher haben wir neben dem erwähnten *contemplari* auch *considerare* (zu *sidera*, = die Sterne betrachten), wiewohl das letztere ebenso der Schiffer tat wie der Astrolog. Freilich *les considérations* eines Montesquieu haben mit den Sternen nichts zu tun, so wenig wie der Engländer an den Astrologen denkt, wenn er *considers* bezw. *is considering the circumstances*. — Kehren wir nach dieser Abschweifung zu *extemplo* zurück. Der Schüler versteht nun, wenn er im Wörterbuch dahinter findet: 'von der Stelle aus, sofort'. Es ist nun nichts anderes für ihn als das von Cäsar her gewohnte *statim* (stehenden Fußes), oder *illico* (= *in loco*, das zweite *i* durch Schwächung infolge des auf *in* liegenden Hochtones aus *o* entstanden), oder *protinus* = *protenus* (*e* wieder zu *i* geschwächt) = vorwärts, sofort. In allen diesen Adverbien ist der Mensch von der Raumvorstellung zur Zeitvorstellung vorgerückt. Dieser Vorgang läßt sich ebenso an dem deutschen 'sofort' und dem französischen *sur-le-champ* beobachten.

An *extemplo*, *illico*, *statim* kann man eine Betrachtung über die Entstehung des Adverbs anknüpfen und vornehmlich zeigen, wie das Adverb in den meisten Fällen ein erstarrter Kasus ist. Zur Erklärung von *statim* empfiehlt es sich *partim* heranzuziehen, weil man daran noch deutlich den Akkusativ eines der *i*-Deklination angehörigen Substantivs erkennen kann. Von hier aus ist der Weg zum Verständnis der Konjunktionen *dum*, *cum* (= *quom*) usw. geebnet.

Hiermit will ich meine Betrachtung schließen. Ich schmeichle mir nicht etwa, dem Kundigen irgend etwas Neues gebracht zu haben. Doch, meine ich, könnte die Art, wie hier die Einzelheiten zu einem Gesamtbild vereinigt worden sind, den einen oder anderen interessieren und ihn zu ähnlichen Darbietungen vor seiner Klasse anregen. Die Schüler werden ihm sicher dafür zeitlebens dankbar sein, und niemand wird die Minuten solchen Eindringens in das Leben der Sprache und zugleich in die Seele des Volkes als verloren ansehen.

Derartige Betrachtungen können sich aber auch zu einer höheren Stufe des Denkens erheben: sie können zur philosophischen Propädeutik werden. Treten vor den Geist des Schülers solche Reihen wie *templum*, *fanum*, *delubrum*, *aedes* oder *contemnere*, *despicere*, *despernere*, *aspernari* oder *extemplo*, *statim*, *illico*

(*sur-le-champ*, sofort), so wird er bald merken, daß hinter jeder Reihe ein 'Etwas' steht, das in jedem einzelnen der Wörter seinen Ausdruck findet. Doch in keinem ganz; in jedem schillert nur eine Seite seines Wesens wieder. Alle zusammen erst nähern sich dem Begriff, der zugrunde liegenden Idee bis zu einem gewissen Grade, erst in ihrer Gesamtheit geben sie eine mehr oder weniger vollständige Vorstellung von dem wahren Wesen des 'Etwas'. Die eine Sprache kommt der anderen hierbei zu Hilfe. Je mehr Sprachen wir lernen, desto klarer werden die Begriffe, da jedes Volk seine besonderen Anschauungs- und Ausdrucksformen besitzt. Der Schüler sieht, wie die Sprache nur ein Stammeln, ein Ringen des menschlichen Geistes mit den Lauten, ein 'Kramen mit Worten' ist, um den Begriff, den 'ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht' wiederzugeben.

EINFÜHRUNG IN DIE NEUERE PSYCHOLOGIE DES DENKENS

Von August Messer

Schon längst hat man in der Pädagogik die Berücksichtigung der Anschauung gefordert, und man hat recht daran getan. In der Gegenwart wird aber diese Forderung nicht selten mit solcher Einseitigkeit geltend gemacht, daß die Mahnung am Platze sein dürfte, darüber die Bedeutung der Begriffe und überhaupt des Denkens nicht zu übersehen. Es ist darum auch für die Pädagogik von Wichtigkeit, daß manche Vertreter der experimentell-psychologischen Forschung gerade in den letzten Jahren sich mit besonderem Eifer der Untersuchung des Denkens zugewandt haben.[1]) Man pflegt diese Forscher unter dem (jetzt allerdings nicht mehr zutreffenden) Namen der 'Würzburger Schule' zusammenzufassen; denn sie sind zum großen Teil Schüler Oswald Külpes, der früher in Würzburg wirkte (inzwischen aber nach Bonn und dann nach München berufen wurde).

Bei einem Fortbildungskursus für Oberlehrer (der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer), der im März 1914 zu Gießen stattfand, hatte ich mir eine Einführung in die denkpsychologischen Untersuchungen der 'Würzburger Schule' als Aufgabe gestellt. Ich hielt es dabei für zweckmäßig, mit den Teilnehmern des Kurses selbst zunächst eine Anzahl von Versuchen anzustellen (wie sie jene Psychologen ausgeführt haben) und deren Ergebnisse zur Veranschaulichung und Begründung meiner theoretischen Darlegungen zu verwerten. Die Versuche mußten freilich, als Massenversuche, möglichst einfach gestaltet werden. Exakte Zeitmessungen konnten dabei nicht stattfinden; auch konnte bei der Angabe der gehabten Erlebnisse eine Befragung der Versuchsteilnehmer nicht eintreten. Gleichwohl habe ich unbedenklich die Resultate verwertet, weil sie mit denen der möglichst exakt in psychologischen Instituten angestellten Versuche durchweg übereinstimmten.

Vor jedem Versuch wurde den Teilnehmern (46 an Zahl[2]) eine Anweisung

---

[1]) Das Wichtigste aus dieser denkpsychologischen Literatur ist zusammengestellt bei H. Ebbinghaus - E. Dürr, Grundzüge der Psychologie Bd. II (Leipzig 1913) S. 263. Dort noch nicht angeführt ist: O. Selz, Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs, Stuttgart 1913. Ich selbst habe mich an dieser Forschung beteiligt durch meine 'Experimentell-psychologischen Untersuchungen über das Denken', Archiv f. d. gesamte Psychol. Bd. VIII (1905) und meine Schrift 'Empfindung und Denken', Leipzig 1908.

[2]) Jedoch waren nicht immer alle imstande über ihre Erlebnisse Angaben niederzuschreiben — wohl infolge mangelnder Übung in der Selbstbeobachtung und der ungewohnten Versuchsumstände.

über das, was sie zu tun hatten (eine 'Instruktion') gegeben. Sie enthielt möglichst nichts über den speziellen Zweck, den der Versuchsleiter mit dem betreffenden Versuch verfolgte. Bei diesem sogenannten 'unwissentlichen' Verfahren sind die Angaben im allgemeinen unbefangener.

Die 'Instruktionen' waren folgende:

Versuch I: 'Wenn ich «Jetzt» sage, lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit auf das «Reizwort», das ich dann nenne. Suchen Sie das Wort lediglich zu verstehen. Wenn ich «Bitte» sage (es erfolgte dies nach 2—3 Sekunden), schreiben Sie nieder, was Sie seit Nennung des Reizwortes erlebt haben. Bemerken Sie besonders, ob Ihnen anschauliche Vorstellungen gekommen sind und welche.' (Als Reizworte dienten Ia Kreis, Ib Beziehung.)

Versuch IIa: 'Ich lese Ihnen eine Reihe unzusammenhängender Worte vor. Versuchen Sie, dieselben beim Anhören sich einzuprägen. Darauf lese ich Ihnen zwei Sätze vor; bei diesen kommt es nur darauf an, sie zu verstehen, nicht, sie einzuprägen. Nach Anhören der beiden Sätze schreiben Sie nieder, was Sie von den unzusammenhängenden Worten behalten haben.' (Die Worte lauteten: Sprache, Teppich, Leuchter, Ausdruck, Wirkung, Tasse, Draht, Pulver. Die Sätze[1]) hießen: Es kann uns nichts retten in der Welt, solange wir es nicht wagen, in die Tiefe zu steigen. Es hilft uns nichts vor dem Leben, als daß wir im Leben versinken.)

Versuch IIb: 'Diesmal sind zwei Sätze einzuprägen und — nach dem Anhören von zwei weiteren Sätzen — möglichst wortgetreu niederzuschreiben.' (Die einzuprägenden Sätze[2]) waren: Mancher aß viel Salz in der Fremde und kam doch ungesalzen heim. Ein junger Mensch, der auf eigenen Wegen irre geht, ist mir lieber als einer, der auf fremden Wegen recht wandelt. Die folgenden Sätze[1]), die lediglich verstanden werden sollten, hießen: Es hilft uns nichts vor dem Tode, als daß wir den Tod ins Leben hineinnehmen. Es hilft uns nichts vor dem Elend, als der Mut hindurchzugehen.)

Versuch IIIa: 'Ich nenne ein Wort; schreiben Sie das erste Wort nieder, das Ihnen daraufhin einfällt; sodann die Erlebnisse während des Versuchs.'[3]) (Die Reizworte waren: Kohlensäure, Wage, Thermometer, Frankreich.)

Versuch IIIb: 'Geben Sie einen Teil des vom Reizwort bezeichneten Gegenstandes an.' (Die Reizworte waren: Frankreich, Wage, Thermometer.)

Versuch IV: a) 'Rechnen Sie aus 26×7.' b) 'Welches geometrische Gebilde entsteht, wenn sich eine Strecke senkrecht zu ihrer Richtung[4]) fortbewegt unter stetiger Längenabnahme von einem Endpunkte her?' c) 'Welches Land reicht weiter nach Norden: Island oder Norwegen?'

Versuch V: Suchen Sie die folgenden Sätze[5]) zu verstehen: a) 'Wer nicht an seiner Vergangenheit gestorben ist, der soll auch nicht daran kränkeln.' b) 'Man soll seinen Götterbildern keine Trommel voraustragen.' c) 'Wer täglich gut schmausen will, dem reicht es nie zum Feste.' (Nach jedem Satz war Zeit geboten zum Protokollieren der Erlebnisse. Besonders sollte versucht werden, das 'Verstehen' zu beschreiben und

[1]) Sie stehen in dem Büchlein von Georg Stammler, Worte an eine Schar (Heidelberg 1914).

[2]) Sie sind einem Aufsatz Külpes entnommen.

[3]) Dies war auch bei allen folgenden Versuchen gefordert.

[4]) Von den meisten wurde die Frage so aufgefaßt, als wäre noch hinzugefügt gewesen: 'in derselben Ebene.'

[5]) Sie sind dem gen. Buche von Stammler und der Arbeit Külpes entlehnt.

anzugeben, wie und wann es eingetreten sei, und ob anschauliche Vorstellungen dabei beteiligt waren.)

Versuch VI: Es sollen folgende Wertfragen beantwortet werden:

a) 'Was ist Ihnen wertvoller: Malerei oder Musik?'

b) 'Was ist schlimmer: Unpünktlichkeit oder Feigheit?'

c) 'Es soll ein Werturteil abgegeben werden über folgende Maximen':

1. 'Es wird schon nichts passieren.'
2. 'Einmal ist keinmal.'
3. 'Man muß mit den Wölfen heulen.'
4. 'Man soll seine Feindschaft nicht durch Gehässigkeit entweihen.'

(Bei dem Protokoll über die Erlebnisse sollte besonders darauf geachtet werden, ob Gefühle bei dem Werturteil konstatiert werden konnten.)

Die Versuche sollten in erster Linie dazu dienen, in die wissenschaftliche Untersuchung und Diskussion von zwei grundlegenden psychologischen Fragen einzuführen. Diese Fragen sind: 1. Welches ist die Bedeutung der anschaulichen Vorstellungen für das Denken? 2. Ist der Denkverlauf erklärbar lediglich aus den Faktoren, die die Gedächtnisvorgänge bedingen, und vollzieht auch er sich lediglich nach den Gesetzen der Assoziation und Reproduktion?

Bei der Beantwortung dieser Fragen muß eine Auseinandersetzung erfolgen mit zwei — vielfach eng verbundenen — psychologischen Richtungen, die seit dem XVII. und XVIII. Jahrh. (besonders von England her) unsere Wissenschaft stark beeinflußt haben: der 'sensualistischen' und der 'Assoziations'-Psychologie. Ich halte diese Richtungen — bei aller Anerkennung ihrer Verdienste um die Psychologie — für einseitig. Auch lassen sie sich in der Auffassung des Psychischen zu sehr bestimmen von Ansichten, die durch die physische Welt nahegelegt werden. Man hat sich ja seit dem XVII. Jahrh. gewöhnt, diese letztere als einen riesenhaften Mechanismus aufzufassen, bestehend aus beweglichen Atomen und Atomkomplexen, zusammengehalten durch das Gesetz der Gravitation. Ähnlich dachte man sich die psychische Welt als einen seelischen Mechanismus, dessen Atome die Empfindungen und dessen zusammenhaltende Kraft die Assoziation sei. Ist das berechtigt?

Prüfen wir zuerst den psychologischen Sensualismus! Er ist charakterisiert durch die Tendenz, in den Empfindungen die einzigen Elemente des Bewußtseins zu sehen. Unter Empfindungen versteht man jene einfachen, relativ anschaulichen und sozusagen greifbaren Wahrnehmungsinhalte wie Farben, Töne, Gerüche, Temperaturen, Berührungs-, Druck-, Spannungs- usw. Eindrücke, die wir bei Reizung unserer Sinnesorgane erleben.[1]) Empfindungen kommen aber nicht nur in dieser primären Form (bei Eindrücken auf unsere Sinne), sondern auch in sekundärer Form, bei Erneuerung im Gedächtnis, vor. Der Sensualismus neigt nun zu der Annahme, daß alles Vorstellen bis hinauf zu den abstraktesten Denkprozessen sich als Kombination von Empfindungen erklären

[1]) Diese knappe Andeutung mag hier genügen. Eine genauere Bestimmung des Empfindungsbegriffs (die eine schwer zu lösende Aufgabe darstellt) findet sich in meiner 'Psychologie' (Stuttgart 1914) S. 69 ff.

lasse, daß also auch alles Denken (oder Nachdenken) aus einer Folge von mehr oder minder verschwommenen, aber immerhin anschaulichen Vorstellungen bestehe.

Nun spielen bekanntlich bei allem Denken die Worte eine große Rolle. Auch die Wortvorstellungen als solche sind 'anschauliche' Vorstellungen optischer, akustischer oder motorischer Art. Aber von den bloßen Worten unterscheiden wir doch die Begriffe (oder Bedeutungen), d. h. diejenigen Bewußtseinsinhalte, vermöge deren sich die Worte auf die zugehörigen Gegenstände beziehen, vermöge deren also erst die Worte für uns aus sinnleeren 'Wörtern' zu sinnvollen 'Worten' werden. Unsere Auseinandersetzung mit dem Sensualismus spitzt sich also auf die Frage zu: Sind die Begriffe anschauliche Vorstellungen? anders formuliert: Können die im Bewußtsein erlebten Wortbedeutungen als Komplexe von ('sekundären', d. i. reproduzierten) Empfindungen aufgefaßt werden?

Das ist in der Tat von gewichtiger Seite behauptet worden. So erklärt z. B. Friedrich Theodor Vischer in seiner 'Ästhetik' (III 1165): 'Die Selbstbeobachtung sagt jedem, daß mit dem Wort, wie es vernommen oder gelesen wird, eine sinnliche Vorstellung vor seinem Innern steht, bei dem Worte «Mann» ein Mann, bei «Baum» ein Baum usw.' Alles Verstehen und aller sinnvolle Wortgebrauch gilt danach als gebunden an das Bewußtsein anschaulicher Vorstellungen (wobei man zugibt, daß diese allerdings sehr flüchtig, undeutlich und verschwommen sein können).[1])

Was ergibt sich über diese Frage aus unseren Versuchen?

In Versuch Ia (Verstehen des Reizwortes 'Kreis') gaben 31 unter 41 Beobachtern an[2]), daß sie die anschauliche Gesichtsvorstellung eines Kreises im Bewußtsein hatten. Das scheint für die sensualistische Ansicht zu sprechen; denn man könnte zu deren Gunsten geltend machen, daß bei den zehn übrigen Beobachtern die Vorstellungen vielleicht sehr flüchtig oder verschwommen waren, oder daß einfach die Bemerkung, es sei eine solche Vorstellung vorhanden gewesen, vergessen wurde. Freilich ist eine solche Annahme recht unwahrscheinlich gegenüber Protokollen wie z. B. diese: 'Gleichmäßig gekrümmte Linie, die von einem Punkte innerhalb überall gleichen Abstand hat' oder 'Inhalt, Formel, Maturum, Oberschulrat, Reise'. Derartige Reproduktionen können doch wohl ohne anschauliche Sachvorstellungen erfolgen. Deren Vorhandensein wäre aber wohl angegeben worden, da dies in der Instruktion ausdrücklich verlangt war.

Von Interesse sind aber auch manche näheren Angaben über die Beschaffenheit dieser anschaulichen Vorstellungen. Meist ist es ein 'weißer Kreis auf dunkler Tafel'; gelegentlich aber auch ein 'schwarzer auf weißem Papier'. Schon hier

[1]) Als solche 'verschwommenen' Vorstellungen suchen den Bewußtseinsbestand beim Denken auch gegenwärtig noch aufzufassen: G. E. Müller, Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Denkens Bd. III, Leipzig 1913, und M. Brod und F. Weltsch, Anschauung und Begriff, Leipzig 1913.

[2]) An dem Versuch beteiligten sich 46 Herren; doch wurde von fünf das Reizwort nicht oder falsch verstanden. Auf deren Erlebnisse werden wir später eingehen.

drängt sich die Frage auf: Gehören solche Bestimmungen (Farben, ein gewisser Hintergrund) zum geometrischen Begriff des Kreises? Aber noch weitere Momente sind in den anschaulichen Vorstellungen gegeben, die teils ebenfalls überflüssig, teils unpassend sind. Der eine sieht den Kreis 'mit Linie darin, vielleicht senkrecht stehenden Durchmessern'; der andere mit Radien, Sekanten, ein dritter mit Tangenten; ein vierter hat zugleich 'die anschauliche Vorstellung der eigenen Person, die den Kreis auf der Wandtafel betrachtet'. Endlich wird auch ein Kreis gesehen, der 'nicht völlig rund' ist. Sollten derartige anschauliche Vorstellungen wirklich — zudem bei mathematisch geschulten Personen — das begriffliche Bewußtsein vom Kreis ausmachen?

Noch durch einige allgemeine Erwägungen läßt sich dieses Bedenken unterstützen und zugleich auf alle Begriffe der reinen Geometrie ausdehnen. Wir können uns deren Gegenstände, seien es nun einfache Linien oder kompliziertere Figuren, doch wohl gar nicht anschaulich vorstellen, ohne daß sie durch gewisse Farben (wenn auch nur Helligkeitsunterschiede) sich von einem Hintergrund abheben.[1]) Farben oder Helligkeiten aber kommen den Objekten der reinen Geometrie nicht zu, ebensowenig absolute Größenbestimmungen; aber jede Figur, die wir uns anschaulich vorstellen, hat eine gewisse Größe. Ferner ist die anschauliche Vorstellung eines eindimensionalen Gebildes strenggenommen unmöglich: jede auch noch so dünne Linie, die wir uns anschaulich vorstellen, hat nicht nur Längen-, sondern auch eine (minimale) Breitenausdehnung. Beiläufig sei bemerkt, daß alle diese allgemeinen Bedenken nicht nur für die reproduzierten Vorstellungen (mit denen wir uns hier wesentlich beschäftigen), sondern auch für die Wahrnehmungsvorstellungen gelten.

Aus alledem aber folgt: wenn wir keine andere Art des Bewußtseins von den Gegenständen der reinen Geometrie hätten als die anschaulichen Vorstellungen, so wären die scharfen wissenschaftlichen Begriffe, die wir von ihnen besitzen, psychologisch gar nicht zu fassen und zu erklären. —

Wenn nun aber der beobachtete Bewußtseinsbestand bei dem Reizwort 'Kreis' der sensualistischen Auffassung der Begriffe noch relativ günstig war, so liegt die Sache bei dem Versuch Ib (Reizwort: 'Beziehung') ganz anders. Hier wurden nur in sechs Fällen anschauliche Vorstellungen konstatiert. Zunächst handelt es sich um Versinnlichung mathematischer Beziehungen: Vorgestellt wird 'ein Kreis und eine Tangente'; ferner 'eine algebraische Gleichung an der Tafel'. In zwei Fällen werden konkrete menschliche Beziehungen vorgestellt. Jemand denkt an seine Beziehung zu einem Freund und hat eine 'lebhafte Vorstellung von diesem'; ein anderer stellt vor 'ein Liebespaar; geht Arm in Arm spazieren; in guter Kleidung'. Wieder anders ist folgendes Erlebnis: 'Es drängt sich die Frage auf: Auf welches Verbum geht das Reizwort zurück? Darauf erscheint die anschauliche Vorstellung eines Pferdes, das einen Wagen zieht.' Alle diese Verbildlichungen genügen doch augenscheinlich nicht der so

[1]) Ich stütze mich bei dieser Behauptung zunächst nur auf die Beobachtung des eigenen Erlebens. Andere mögen sie nachprüfen.

außerordentlich weiten Bedeutung des Wortes 'Beziehung'. Diese kann auch nicht dadurch anschaulich wiedergegeben sein, daß (wie ein Beobachter angibt) das Wort 'Relation' gedruckt vorgestellt wird. Vor allem aber ist zu bedenken, daß in den weitaus meisten Fällen das Reizwort 'Beziehung' zwar 'verstanden', d. h. auch seiner Bedeutung nach aufgefaßt wurde, daß aber anschauliche Vorstellungen dabei völlig fehlten.

Diese Tatsache fällt um so mehr ins Gewicht, als gerade bei den Versuchen der I. Reihe die Bedingungen für das Auftreten anschaulicher Vorstellungen besonders günstig waren. Solche brauchen nämlich, wenigstens zu ihrer deutlichen Entwicklung, meist eine gewisse Zeit. Diese war hier gegeben, weil das Reizwort isoliert dargeboten wurde und etwa drei Sekunden bis zum Beginn des Protokollierens verliefen. Viel ungünstiger liegen die Verhältnisse für das Auftreten anschaulicher Vorstellungen in der zusammenhängenden Rede. Schon Schopenhauer bemerkt einmal treffend: Welcher Tumult müßte hierbei in unserem Kopfe sein, wenn sich jedes Wort mit einer anschaulichen Vorstellung verbände! So finden sich denn auch in den hier in Betracht kommenden späteren Versuchsreihen anschauliche Vorstellungen nur sehr spärlich angegeben, und sie sind meist wenig geeignet den Sinn der betreffenden Worte oder Wortzusammenhänge wirklich wiederzugeben; so wenn bei dem Spruch 'Wer an seiner Vergangenheit nicht gestorben ist usw.' die anschauliche Vorstellung eines 'Sentenzenbüchleins' auftritt, oder bei der Frage 'Was ist Ihnen wertvoller, Malerei oder Musik?' — die Vorstellung von 'Edelsteinen und Perlen', oder endlich bei dem Spruch 'Wer täglich gut schmausen will usw.' die Vorstellung 'einer großen weißen Tafel ohne Teller' oder 'einer großen braungebratenen Kalbshaxe' auftaucht.

So bestätigen unsere Versuche und die daran angeknüpften Erwägungen das Ergebnis, zu dem auch zahlreiche Untersuchungen der modernen Denkpsychologie gelangt sind: Das Bewußtsein von Begriffen (Wortbedeutungen) besteht beim Erwachsenen in der Regel nicht in anschaulichen Vorstellungen. —

Es wäre nun aber eine ganz übereilte Folgerung aus diesem Ergebnis, wenn man aus ihm schließen wollte: Also sind die Begriffe überhaupt nichts im Bewußtsein Vorfindbares; im Bewußtsein sind beim Denken — abgesehen von den vereinzelten anschaulichen Sachvorstellungen — lediglich Wortvorstellungen. Diese Ansicht, die bereits von den mittelalterlichen 'Nominalisten'[1]) vertreten wurde, findet auch heute noch Verteidiger.[2]) Nominalistisch klingen auch

[1]) Ihre eigentliche Tendenz war allerdings keine psychologische, sondern eine metaphysische. Sie lehrten — und dies mit Recht —, daß die Begriffe keine vom Geist unabhängige Existenz besäßen, wie dies die 'Realisten' behaupteten. Vgl. meine Geschichte der Philosophie Bd. I (Leipzig 1912) S. 106 f. (Sammlung 'Wissenschaft und Bildung' Nr. 107).

[2]) Zum Beleg seien nur zwei vor kurzem erschienene Werke genannt: E. von Aster, Prinzipien der Erkenntnislehre (Versuch einer Neubegründung des Nominalismus), Leipzig 1913 und Fred Bon, Ist es wahr, daß $2 \times 2 = 4$ ist? I. Bd., Leipzig 1913. Beide sind freilich nicht rein psychologischen, sondern vorwiegend erkenntnistheoretischen Inhalts.

einzelne Angaben in unseren Protokollen (über Erlebnisse beim Reizwort 'Beziehung'): 'Lediglich akustische Aufnahme des Wortes'; 'nur Wortvorstellung'; 'reine Wortvorstellung'. Aller Wahrscheinlichkeit nach wollen nämlich die betreffenden Beobachter nicht sagen, daß sie das Wort nicht verstanden hätten; sie meinten aber bei diesem Verstehen des Wortes lediglich die Wortvorstellung im Bewußtsein konstatieren zu können.

Man erkennt ohne weiteres, daß der Nominalismus in der Regel als Bundesgenosse des Sensualismus auftreten wird. Denn auch die Wortvorstellungen, für sich genommen, sind — wie wir bereits betonten — anschauliche Vorstellungen, sie sind Komplexe reproduzierter Empfindungen. Läßt nun der Sensualist keine anderen als anschauliche Vorstellungen gelten, kann er ferner das Vorkommen anschaulicher Sachvorstellungen beim sinnvollen Wortgebrauch vielfach nicht nachweisen, so bleibt ihm nichts übrig als die nominalistische Behauptung: beim Nachdenken sind nur Wortvorstellungen im Bewußtsein.

Es kommt nun allerdings vor, daß bloße Wortvorstellungen in unserem Bewußtsein sind: wir brauchen nur ein uns unbekanntes Wort einer fremden Sprache zu hören oder zu lesen. Aber auch bei muttersprachlichen, selbst uns ganz geläufigen Worten ist das möglich; z. B. wenn wir bei völlig abgelenkter Aufmerksamkeit oder bei starker Ermüdung Worte vernehmen, oder wenn durch assoziative Reproduktion sozusagen rein mechanisch ein Wort in unser Bewußtsein gehoben wird. So wurde z. B. im Versuch IIIa zu 'Wage' — 'Balken' reproduziert; wozu bemerkt wird: 'Rein sprachlich, ohne vorhergehende Vorstellung.' Aber gerade in solchen Fällen können wir doch deutlich bemerken, daß es ein wesentlicher Unterschied ist, ob ein 'bloßes', d. h. sinnleeres Wort im Bewußtsein ist, oder ob es von uns 'verstanden' wird, sich für uns mit 'Sinn' ('Bedeutung') verbindet. Wir können oft genau konstatieren, daß eine ganz bestimmte Zeit nach dem Erleben der bloßen Wortvorstellung die Bedeutung (der Begriff) plötzlich auftaucht, und zwar gelegentlich ohne jede anschauliche Sachvorstellung. Das spricht doch entschieden gegen den Nominalismus.

Dabei kann man ihm wohl das Zugeständnis machen, daß jenes anschauungslose Verstehen von (isolierten) Wörtern gewöhnlich mit einem Gefühl der Unlust, mit einem Bedürfnis nach Erfüllung durch Anschauung sich verbindet. Das bestätigen unsere Protokolle; sie enthalten (bei dem Reizwort 'Beziehung') Angaben wie diese: 'Bewußtseinsleere, Suchen nach einer [anschaulichen] Vorstellung'; 'Ärger über die Leere; über den Mangel anderer Vorstellungen'; 'Enttäuschung, daß Abstraktum; Gedanke, daß Konkretes angenehmer'; 'Starkes Unlustgefühl; ich weiß nichts anzufangen mit dem Wort'; 'Unlustgefühl, daß mir kein plastisches Bild erscheinen wollte'. Ähnlich finden sich (in Reihe IIIa) bei dem Reizwort 'Wage' die Bemerkungen: 'Was für eine?'; 'Vermißte die Angabe der Art der Wage'.

Bleibt dieses Bedürfnis nach einer konkreteren Vorstellung während der Zeit des Versuchs unbefriedigt, so kann dies leicht den Eindruck erwecken, als sei überhaupt 'bloß das Wort' im Bewußtsein gewesen. Aber schon die auftauchenden Fragen beweisen, daß es tatsächlich verstanden war. Eine nähere

Beschreibung dieses 'Verstehens' (und damit des 'Begriffs'- oder 'Bedeutungs'-bewußtseins) ist freilich kaum möglich. Man kann meist nur angeben: man wußte, was gemeint war; auf welchen Gegenstand das Wort sich bezog; in welche Sphäre es gehörte.[1]) So konstatiert auch einer unserer Beobachter bei dem Reizwort 'Kohlensäure' (IIIa) als erstes Erlebnis: 'Aha, Chemie'. Aber wenn es auch nicht gelingen sollte, das Begriffsbewußtsein näher zu analysieren und zu beschreiben, so muß doch gegenüber dem Nominalismus betont werden: dieses Bewußtsein des Begriffs ist etwas, was von der Wortvorstellung in der Analyse gesondert werden kann und muß, mag es auch im gewöhnlichen Denkverlauf nur selten von ihr sich loslösen, vielmehr meist in innigster Verschmelzung mit dem Wort vorkommen.

Noch deutlicher zeigt sich die Unzulänglichkeit des Nominalismus (und zugleich des Sensualismus) bei der psychologischen Beobachtung des zusammenhängenden Denkens, Verstehens und Sprechens. — Und dieses ist das Wichtigere, weil das Natürliche! Das Verstehen einzelner, isolierter Worte ist ja nur ein zu wissenschaftlichen Zwecken herbeigeführtes wirklichkeitsfremdes Erlebnis. Wenn wir im praktischen Leben auch gelegentlich in Frage und Antwort oder im Zuruf einzelne Worte gebrauchen, so haben diese meist Satzbedeutung, und die ganze Situation ist geeignet ihren Sinn konkreter zu bestimmen. — In Versuchsreihe V (Verstehen von Sätzen) wird vielfach in den Protokollen genau unterschieden, ob das Bewußtsein des Satzsinnes (der 'Gedanke') sofort da war, oder nach kürzerem oder längerem Nachdenken auftrat (auch erst nach mehrfachem Durchlaufen des Satzes), oder ob es überhaupt ausblieb. Die Worte waren hier doch alle im Bewußtsein (zumal bei wiederholtem inneren Hersagen), und doch fehlte noch etwas, ja dieses Fehlen des Sinnes löste gelegentlich starke Gefühle aus ('Verstanden nach einem Augenblick der Verzweiflung').

Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang auch die uns allen geläufige Erfahrung, daß 'derselbe Gedanke' in ganz verschiedenen Worten ausgedrückt werden kann; ferner daß wir bei solchen neuen Formulierungen wohl unterscheiden, ob der Sinn genau übereinstimmt oder mehr oder minder sich verändert hat. Diese Veränderungen sind aber durchaus nicht übereinstimmend mit dem Umfang der Änderung in bezug auf die Worte. So wird z. B. bei unseren Versuchen der Spruch: 'Man soll seinen Götterbildern keine Trommel voraustragen' zutreffend wiedergegeben mit den ganz anderen Worten: 'Man soll sein Heiligstes nicht profanieren.' Beim Übersetzen aus und in fremde Sprachen tritt diese Zweiheit von Wortvorstellungen und Gedanken noch augenfälliger zutage. Dabei soll gar nicht bestritten werden, daß es vielfach nicht möglich ist, den Sinn eines Satzes ganz genau in einer anderen Sprache wiederzugeben. Aber um dies beurteilen zu können, brauchen wir eben ein Bewußtsein des Sinnes als ein vom Bewußtsein des Wortlauts verschiedenes Erlebnis. —

Unsere Erörterung hatte ihren Ausgang genommen von der Frage, ob die

---

[1]) Vgl. über die ganze Frage des Begriffsbewußtseins meine 'Psychologie' (Stuttgart 1914) Kapitel XIV.

Begriffe anschauliche Vorstellungen seien. Sie hat uns auf die Besprechung des Bewußtseinsbestandes beim zusammenhängenden Denken geführt. Die Bestandteile des Denkens sind nach der herkömmlichen Ansicht Begriffe, Urteile und Schlüsse. Gegenüber all diesen Elementen versagt der Sensualismus (und auch der Nominalismus vermag ihn nicht zu retten). Begriffe sind nicht (wie wir sahen) und können nicht sein: anschauliche Vorstellungen (Empfindungskomplexe); auch Bejahung und Verneinung, die Elemente des Urteils, sind keine Empfindungen; Schlüsse endlich sind nichts anderes als Urteile über Urteile; in ihnen wird nämlich lediglich die Beziehung von Grund und Folge zwischen Urteilen erfaßt.[1]) Mithin darf man behaupten: das 'Denken' im Sinne des Erlebens von Begriffen, Urteilen und Schlüssen besteht seinem Bewußtseinsbestand nach nicht in anschaulichen Vorstellungen.

Damit ist natürlich nicht gesagt, daß diese für das Denken überhaupt keine Bedeutung hätten.

Geradezu grundlegende Bedeutung haben sie in erster Linie für die Entwicklung des Denkens. Vermittelst anschaulicher Wahrnehmungsvorstellungen lernt das Kind bei der Mehrzahl seiner Worte die Beziehung auf die zugehörigen Gegenstände, d. h. es lernt damit den 'Sinn', die 'Bedeutung' der Worte; an der Anschauung erwirbt es also den Begriff.

Nur für die Zahlwörter sei dies hier in Kürze dargetan. Schon ganz junge Kinder verfügen unter Umständen über eine ganze Anzahl solcher. So hat man bei zweijährigen Kindern bereits den Besitz der Zahlwörter 1 bis 12 festgestellt. Aber sie gebrauchten sie noch ohne Sinn. Die Vorstufen für die Erwerbung der Zahlbegriffe sind doppelter Art: die eine besteht darin, daß gleichartige Elemente sukzessiv konstatiert werden. Es findet eine Reihung statt, ohne daß aber dabei die Glieder wirklich summiert werden. Bei Vornahme solcher 'Reihungen' begnügt sich das Kind oft mit einem Wort; es zählt etwa: eins, eins, eins. Z. B. das Ehepaar Stern, von dem wir ausgezeichnete Monographien zur Kindespsychologie besitzen, beobachtete an seinem Töchterchen Hilde, als es 2 Jahre 11 Monate alt war, daß es eine Reihe Taschentücher 'zählte', wobei es sagte: 'Ei, Ssei, Vittel, Vittel, Dei, Vittel'.[2])

Auch wenn allmählich bei der Reihung die richtigen Zahlwörter verwendet werden, so braucht damit noch nicht das Bewußtsein des Rangplatzes noch das einer bestimmten Anzahl sich zu verbinden. Zuerst scheint sich aber aus diesem keimhaften Zahlbewußtsein der Begriff der Ordinalzahl herauszudifferenzieren. Über Hilde Stern (im Alter von 3 Jahren 7 Monaten) berichten die Eltern[3]): 'Wenn man ihr die fünf Finger hinhält und fragt: Wieviel Finger sind das? so sagt sie: Ich will einmal zählen — und zählt richtig von 1 bis 5. Sagt man nun gleich im Anschluß an die letzte Zahl: Also wieviel Finger sind es? Dann fängt sie wieder von vorn an zu zählen, und so noch mehrmals. Der letzte

[1]) Vgl. meine 'Psychologie' (Stuttgart 1914) S. 219.

[2]) Vgl. Clara und William Stern, Die Kindersprache, Leipzig 1907, S. 248.

[3]) A. a. O. S. 251.

Finger ist ihr zwar der fünfte, aber die Gesamtheit der Finger bedeutet für sie noch nicht die Summe 5.'

Neben der Reihung ist für den Erwerb der Zahlbegriffe (und zwar insbesondere der Begriffe der Kardinalzahlen) wichtig die gleichzeitige Auffassung von anschaulich gegebenen Mengen. Schon früh erfassen und berücksichtigen Kinder anschaulich gegebene Vielheiten gleichartiger Dinge (wie man dies auch bei Tieren beobachten kann). W. Preyer[1]) berichtet von einem Kinde, das bereits im zehnten Monate bemerkt habe, wenn ihm von den neun Kegeln, mit denen es zu spielen pflegte, einer fehlte. Allmählich verknüpfen sich dann die anschaulichen Vorstellungen von solchen Mengen mit den Zahlwörtern (die man ja als 'Namen für äquivalente Mengen' definiert hat). Aber nur ganz allmählich vollzieht sich der Abstraktionsprozeß, durch den das Bewußtsein der Quantität von dem der Qualität sich derart loslöst, daß die Zahlwörter als Bezeichnungen von Quantitäten auch auf andere Objekte übertragen werden können als von denen sie gelernt wurden, und auf Objekte, die große qualitative Verschiedenheiten zeigen. So wird von einem 2 Jahre 10 Monate alten Knaben berichtet: er gebraucht die 2 sehr korrekt für Äpfel, aber nicht, wenn es sich um die Anzahl von Ohren, Augen, Händen, Füßen usw. handelt. Ein 4 Jahre $3^1/_2$ Monate alter Knabe antwortete auf die Frage seines Großvaters: 'Wieviel Finger habe ich?' — 'Das weiß ich nicht, ich kann nur meine Finger zählen.'[2])

Wenn sich aber einmal der auf diesem Gebiet erforderliche Abstraktionsprozeß vollzogen hat, so sind anschauliche Vorstellungen nicht mehr nötig, um die Zahlwörter sinnvoll zu gebrauchen, d. h. um die Zahlbegriffe zu denken. Mögen immerhin die Gedächtnisspuren jener anschaulichen Eindrücke, an denen wir einst die Bedeutungen der Zahlwörter erwarben, unbewußt 'erregt' sein, d. h. irgendwie bei dem Verständnis mitwirken: im Bewußtsein brauchen anschauliche Mengenvorstellungen nicht mehr zu sein, wenn wir als Erwachsene Zahlbegriffe denken. Wie sollten auch anschauliche Vorstellungen große Zahlen (Tausende, Millionen) wiedergeben können?!

In ähnlicher Weise emanzipiert sich auch auf den anderen Gebieten das begriffliche Denken von den anschaulichen Vorstellungen. Insbesondere sei hervorgehoben, daß der Naturwissenschaftler die Elemente, aus denen für ihn die Natur besteht: Materie, Energie, Atome, Elektronen usw. in zutreffender Weise gar nicht anschaulich vorstellen kann, schon deshalb, weil er sie farblos denkt. Also darf man behaupten: so unentbehrlich die Anschauung für die Naturwissenschaft als Ausgangspunkt und als stete Kontrollinstanz ihrer Forschung ist: die reale Natur, die sie ergründet, die sie aus der unmittelbar an-

[1]) 'Die Seele des Kindes', 7. Aufl., herausgeg. von K. L. Schäfer, Leipzig 1908, S. 213. Vgl. auch über die Entwicklung des Zahlbewußtseins und die daran sich anschließenden didaktischen Fragen: D. Katz, Psychologie und mathematischer Unterricht, Leipzig 1913, und F. Ritter, Die mathematische Begabung und die Schule, Gießener Dissertation 1914.

[2]) Stern, a. a. O. S. 250. Analoge Beobachtungen hat man übrigens bei Naturvölkern gemacht; vgl. M. Wertheimer, Über das Denken der Naturvölker, Zeitschrift f. Psychologie Bd. 60.

schaulich gegebenen Welt herausarbeitet, sie kann nur begrifflich gedacht werden.[1])

Jedoch die Bedeutung von Anschauung einerseits und Denken andrerseits für die Gültigkeit unserer Erkenntnis abzugrenzen ist Sache der Erkenntnistheorie.[2]) Was die rein psychologische Feststellung des Tatsächlichen betrifft, so zeigen auch unsere Versuche, daß die anschaulichen Vorstellungen beim Denken sofort in größerer Zahl wieder auftauchen, wenn sie für die Lösung von Denkaufgaben nützlich sind. So war es bei dem Versuch IIIb, wo es galt, einen Teil zu finden, und im Versuch IVb und IVc, wo die einfachen Fragen aus der Geometrie und Geographie zu beantworten waren. Aber in allen diesen Fällen sind die anschaulichen Vorstellungen nur Begleiterscheinungen oder Hilfsmittel des Denkens, niemals machen sie das Denken selbst aus, wie der Sensualismus behauptet. —

[1]) Empfehlend hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf G. Kerschensteiner, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Leipzig 1914.

[2]) Vgl. meine 'Einführung in die Erkenntnistheorie', Leipzig 1909, besonders Kap. III.

(Schluß folgt)

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DER VERBAND AKADEMISCH GEBILDETER RELIGIONSLEHRER AN DEN HÖHEREN LEHRANSTALTEN

der 1911 in Magdeburg für Preußen begründet und 1913 in Dresden durch Anschluß der Vereinigungen anderer Bundesstaaten zum deutschen Verband erweitert wurde, tagte am Sonnabend vor Pfingsten zu Eisenach. Die Versammlungen des Verbandes sollen möglichst in Verbindung mit dem deutschen Oberlehrertag stattfinden, worin der Gedanke der Eingliederung des Religionsunterrichts in den Gesamtorganismus der höheren Schulen und der Wunsch der Religionslehrer zum Ausdruck kommt, ihre Tätigkeit bei den anderen Kollegen unter diesem Gesichtspunkt gewürdigt zu sehen. In diesem Jahre mußte aber wegen der Zurückhaltung der bayrischen Vereinigung und wegen der voraussichtlich zu geringen Teilnahme aus Norddeutschland von München abgesehen werden. Der Verband bezweckt die Förderung des Religionsunterrichts an den höheren Schulen besonders durch Behandlung praktischer Fragen, die durch Zusammenschluß aller besser gelöst werden können, sowie die Pflege des Gefühls der Zusammengehörigkeit zum Besten der gemeinsamen Sache.

Eine solche Angelegenheit, die den Zusammenschluß aller erforderte und den Appell an das Gefühl der Zusammengehörigkeit nahelegte, war diesmal durch den Fall Mugler gegeben.[1]) Bei der Wichtigkeit der Sache und den inneren Schwierigkeiten, die der Fall bot, mögen wohl manche mit einiger Spannung erwartet haben, wie der Verband sich dazu stellen und welche Schritte er tun werde zur Abwehr der Gefahr, die in dem Verfahren gegen Mugler für die Gesamtheit der Religionslehrer liegt.

Eins mußte von vorneherein im Auge behalten werden: es konnte nicht darauf ankommen, eine Kundgebung nur der liberalen Religionslehrer herbeizuführen; mochte sie nun mit ruhiger Sachlichkeit oder mit kräftiger Entrüstung erfolgen. Denn dadurch wäre praktisch nichts

[1]) Hier das Wichtigste an Literatur zu dieser Sache. Edmund Mugler: Religion und Moral in der Bibel. Der Kampf um die ethische Religion von Amos bis Paulus (Bonn 1912). — Blecher: Religion und Moral in der Bibel. Eine Beleuchtung der radikalen Theologie (Abdruck eines im deutsch-evangelischen Volksbunde in Siegen gehaltenen Vortrages). — Ders., Unsere Stellung zum apostolischen Glaubensbekenntnis (Vortrag im Verein christlicher Kaufleute und Beamter in Siegen). — Ders., Flugschrift des deutsch-evangelischen Volksbundes wider die radikale Theologie. (Alle drei in der Westdeutschen Verlagsanstalt in Siegen erschienen.) — Über den Verlauf der Angelegenheit des Dr. Mugler berichtet, unter Mitteilung von urkundlichem Material, Heinrich Spanuth im Mai-Heft der von ihm herausgegebenen Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht, und in ähnlicher Weise Lic. Hermann Schuster im 6. Heft 1914 der von ihm und Halfmann herausgegebenen Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. — Das Abgeordnetenhaus hat sich in seiner 68. Sitzung, am 30. Mai d. J., mit der Sache beschäftigt; die durch Reden der nationalliberalen Abgeordneten Dr. Blankenburg und Dr. Friedberg hervorgerufenen Antworten des Herrn Kultusministers stehen in den gedruckten Verhandlungen Sp. 5754 und 5767. Der vollständige Text dieser Verhandlungen ist wieder abgedruckt in der Beilage zu Nr. 19 der 'Christlichen Freiheit' (Verlag von Carl Georgi in Bonn).

erreicht worden. Es wäre voraussichtlich die Folge nur die gewesen, daß die positiven Religionslehrer, die ohnehin noch in einem besonderen Verband organisiert sind, von dem Gesamtverband sich getrennt hätten, wodurch dieser seinen Charakter als allgemeine Standesvereinigung verloren hätte; und derselbe Zwiespalt würde sich dann auch in den Provinzialvereinigungen geltend gemacht haben, in denen die verschiedenen Richtungen zu gemeinsamer Arbeit sich zusammenfinden. Auch wäre die fernere Teilnahme der staatlichen und kirchlichen Behörden an den Verhandlungen der Provinzialvereine dadurch in Frage gestellt worden.

Aus denselben Gründen mußte auch davon abgesehen werden, auf die theologische Seite der Sache einzugehen und für die moderne Theologie Gleichberechtigung und Bewegungsfreiheit neben der alten Richtung zu verlangen. Die Versuchung lag allerdings für manchen nahe. Was Mugler in seiner Broschüre sagt, wird von vielen im Unterricht vertreten. Er faßt das Ergebnis seiner Untersuchungen am Schluß dahin zusammen: 'Die Religion 'Israels hat sich unter schweren, immer 'wiederholten Kämpfen in ihren Höhe-'punkten zum sittlichen Idealismus hin-'durchgearbeitet. Die Lehre Jesu ist das 'edelste Gebilde des sittlichen Idealismus, 'verbunden mit dem Glauben an Gott als 'den Quell alles Guten und den Bürgen 'für alles Wahre. Christentum als eine von 'Jesus ausgehende Lebensauffassung ist 'Gottesglaube und sittlicher Idealis-'mus; beide stehen in engster Beziehung 'zueinander, der erstere bekommt seinen 'Edelgehalt vom letzteren und spendet 'diesem dafür freundliche, erwärmende 'Strahlen des Lichtes, ohne die er in Ge-'fahr kommt, der Erkaltung und der Ver-'düsterung anheimzufallen.' Dagegen zeigte sich Pfarrer Blecher in seinen Streitschriften gegen Mugler als den Vertreter einer Theologie, für die im Religionsunterricht der höheren Schulen Alleinberechtigung zu verlangen doch wohl viele selbst auf der kirchlichen Rechten bedenklich gewesen sein würden. Der Geist dieser Broschüren erhellt aus den Worten, mit denen in der ersten die Schlußbetrachtung beginnt: 'Dr. Mugler schließt seine Broschüre 'mit dem Satze[1]): «Das Dogma trennt — 'die Liebe eint», und möchte uns aus '1. Kor. 13 zur Liebe gegen die radikale 'Theologie überreden. Allein daraus wird 'nichts: denn Dr. M. beruft sich zu Un-'recht auf 1. Kor. 13. Gewiß, das Dogma, 'das Bekenntnis trennt, und das soll es 'auch; Licht und Finsternis sollen ewig 'getrennt bleiben, die Religion und Moral 'der Bibel und die Religion und Moral 'Dr. Muglers können sich nicht vertragen.'

Es hätte also nahegelegen, gegen die Einseitigkeit und Engherzigkeit eines solchen Standpunktes Einspruch zu erheben und für das Recht eines Religionsunterrichts, der in besonnener Weise die Ergebnisse der neueren Theologie verwertet, einzutreten. Aber einmal würden davon wieder jene sprengenden Wirkungen ausgegangen sein, die man vermeiden wollte, und vor allem sprach dagegen, daß der Minister im Abgeordnetenhause ausdrücklich erklärt hatte, die Art und Weise, wie Mugler seinen Unterricht in der Schule erteilte, sei nicht der Grund gewesen, warum er einen anderen Unterricht bekommen habe.

Auch hätte es keinen Zweck gehabt, aus Anlaß dieses Falles Forderungen zu erheben, die nach Lage der Dinge doch unerfüllbar sind, wie: Beschränkung oder Aufhebung der Befugnisse der Generalsuperintendenten hinsichtlich des Religionsunterrichts an höheren Schulen u. dergl. Hätte man etwa, von den Lehren dieses Falles ausgehend, Trennung von Schule und Kirche verlangt, was wäre bei der Zusammensetzung des Abgeordnetenhauses damit erreicht worden? Es wäre wiederum nur die Religionslehrerschaft in sich gespalten und die bisherige Eigenart der Vereinigungen aufgehoben worden. Das Ziel der Trennung von Schule und Kirche werden diejenigen, die darin eine Lösung der Schwierigkeiten erblicken, auf anderen Wegen weiter verfolgen, während andrerseits die positiven Kreise auf weitere Stärkung des kirchlichen Einflusses im Religionsunterricht der

[1]) Dies ist nicht genau. Der Satz steht S. 83 im Zusammenhange des letzten Kapitels; dann folgt (S. 85—89) die 'Schlußbetrachtung', die in die oben angeführten Worte ausgeht.

höheren Schulen hinarbeiten werden. Wenn der Gesamtverband im Einklang mit den Provinzialvereinigungen den paritätischen Charakter wahren wollte, dann mußte bei dem Punkt eingesetzt werden, der das Interesse des ganzen Religionslehrerstandes betraf, nämlich der Art des Vorgehens gegen Oberlehrer Mugler. Das Provinzialschulkollegium zu Münster hat ihm, den Ausstellungen der kirchlichen Behörde nachgebend, den Religionsunterricht entzogen, ohne ihm vorher Gelegenheit zur Rechtfertigung gegeben zu haben. Während der gegnerische Pfarrer von dem Stand der Dinge in Kenntnis gesetzt wurde (er hat den Schülern Muglers privatim davon Mitteilung gemacht, daß ihrem Religionslehrer, der ein Irrlehrer sei, der Religionsunterricht entzogen würde), erfuhr der Betroffene selbst erst durch eine Anfrage bei seinem Direktor, daß er im nächsten Schuljahr seinen Unterricht nicht wieder erhalten werde.

Darin trat eine Unsicherheit zutage in der Stellung des Religionslehrers gegenüber den kirchlichen Ansprüchen. Die Delegiertenkonferenz der Religionslehrer zu Eisenach, an der Vertreter aller Provinzen teilnahmen, war daher einmütig der Überzeugung, daß hier Wandel geschaffen werden müsse, und auch die positiv Gerichteten stimmten der Entschließung zu:

'Damit die Unsicherheit des gegen-'wärtigen Zustandes vermieden werde, 'möge, wenn seitens der kirchlichen Be-'hörden gegen die Qualifikation eines Re-'ligionslehrers Einwand erhoben wird, die 'Entscheidung einem geordneten Verfahren 'bei der Zentralinstanz vorbehalten bleiben.'

Es soll eine Audienz beim Minister nachgesucht werden, in der eine Deputation diesen Wunsch des Religionslehrerstandes darlegen und begründen könnte.[1]) Ebenso einmütig billigte nachher die ganze Versammlung, bei der 50 Oberlehrer zugegen waren, ohne Unterschied der theologischen Richtung diesen Standpunkt und diesen Schritt der Delegiertenkonferenz. Es war das ein erfreuliches Resultat, und das geschlossene Eintreten der Religionslehrer für die Interessen ihres Standes ohne Rücksicht auf religionswissenschaftliche und kirchenpolitische Differenzen dürfte eindrucksvoller sein, als irgendwelche in die Öffentlichkeit ausgesandte Resolution.

Wenn die Entscheidung bei kirchlichen Beschwerden der höheren Instanz vorbehalten werden soll, so ist damit natürlich nicht gemeint, daß jede kirchliche Beanstandung sogleich an den Minister weitergegeben werden soll. Die dankenswerte Wirksamkeit von Persönlichkeiten, die im Provinzialschulkollegium den zu weit gehenden Ansprüchen der Kirche entgegenzutreten wissen, soll nicht ausgeschaltet werden. Aber wenn das Provinzialschulkollegium, so ist der Gedanke, sich entschließt, auf die Beschwerde einzugehen, dann soll die Entscheidung dem Minister vorbehalten bleiben. Bei dem 'geordneten Verfahren' ist gedacht etwa an einen Beirat, in dem bei Lehrbeanstandungen akademische Theologieprofessoren nicht fehlen dürften, denen ja der Religionslehrer an einer höheren Schule sein Rüstzeug verdankt, und von denen bei Differenzen auf kirchenpolitischer Grundlage (wie im Fall Mugler) die *altera pars* zu hören wäre; und vor allem müßte dem Angeklagten immer die Gelegenheit zur Rechtfertigung gegeben werden. Gewiß würde das keine absolute Sicherstellung gegenüber den kirchlichen Ansprüchen für den Regionslehrer bedeuten; denn auch beim Minister und in jenem Beirat kann das Urteil über seine 'Lehrirrung' oder sein außeramtliches Verhalten ungünstig sein. Aber in der Anrufung der höheren Instanz und in der Zuziehung von Sachverständigen würde doch ein größeres Maß von Sicherheit liegen.

Ein anderer Gegenstand der Beratung waren die preußischen Lehrpläne für den Religionsunterricht. Die Versammlung sprach ihre Überzeugung dahin aus, daß diese einer Reform bedürftig seien im Geiste der fortgeschrittenen pädagogisch-psychologischen Erkenntnis. Die dem evangelischen Religionsunterricht gewährte Bewegungsfreiheit, die mehrfach von den Behörden zugesichert worden sei, halte sie für ein hohes und unentbehrliches Gut, und sie fordere die Provinzialvereinigungen auf, sich mit der Frage der organischen

[1]) Der Empfang dieser Deputation ist vom Herrn Minister zugesichert worden.

Ausgestaltung der Lehrpläne zu beschäftigen und sie so vorzubereiten, daß auf der nächsten Verbandstagung eine Eingabe an den Minister beschlossen werden könne.

Von einem Vertreter Württembergs wurde die Schulbibelfrage angeregt, und es wurde Umfrage nach dem Stand dieser Frage gehalten. Dabei ergab sich, daß das 'Biblische Lesebuch' sich überall siegreich durchgesetzt hat. Für Preußen konnte die Mitteilung gemacht werden, daß neben dem ältesten genehmigten 'Biblischen Lesebuch' von Voelker-Strack, das in seinen neueren Auflagen den Bedürfnissen des Unterrichts in der Religionsgeschichte Israels weit besser Rechnung trägt, als es früher der Fall war, auch die von Schäfer-Krebs, von Fritschi-Schremmer-Holzinger u. a. im Gebrauch sind und daß, wenn auch in dieser Sache nicht Einheitlichkeit in der ganzen Monarchie zu herrschen scheint, im allgemeinen doch wohl jetzt für die Genehmigung eines solchen Unterrichtsmittels dieselben Grundsätze gelten, wie für andere Lehrbücher.

Neben diesen praktischen Fragen kam die religionspädagogische Wissenschaft zu ihrem Rechte durch einen vortrefflichen Vortrag des Oberrealschuldirektors H. Richert (Posen) über die Ergebnisse der modernen Jugendpsychologie für die Gestaltung des Religionsunterrichts. Der Vortrag wird in den von Direktor Spanuth (Hameln) herausgegebenen Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht erscheinen.

Zum Vorsitzenden des preußischen und des deutschen Verbandes evangelischer Religionslehrer wurde Prof. Hüpeden in Kassel gewählt. Rudolf Peters.

NACHWORT

Die Einzelheiten des Falles Mugler sind so vielfach öffentlich besprochen worden, daß ein Eingehen darauf hier entbehrt werden mochte. Den Vertretern der Kirche wird niemand das Recht bestreiten können, selber zu bestimmen, was sie lieber wollen: friedliches Zusammenwirken mit der Schule auf der Grundlage gegenseitigen Verstehens, oder die Herrschaft und, was dann unvermeidlich ist, den Kampf um die Herrschaft. In eine Erörterung dessen einzutreten, was das Kgl. Provinzialschulkollegium zu Münster getan hat, ist uns aus naheliegenden Gründen nicht möglich. Inzwischen ist die Angelegenheit aber im Abgeordnetenhause verhandelt und durch den verantwortlichen Leiter der gesamten Unterrichtsverwaltung klargestellt worden. An sich und für die ganze Entwicklung des Bildungswesens in unserem Vaterlande ist das preußische Kultusministerium ein wichtiger Faktor. Und in diesem Falle wird seiner Stellungnahme durch die Hoffnungen, welche die Eisenacher Resolution gerade auf einen Appell an die Zentralinstanz setzt, erhöhtes Gewicht verliehen. Um dem Herrn Minister und den hochgestellten Schulmännern, von denen er beraten wird, ja kein Unrecht zu tun, wollen wir voraussetzen, daß die gegen den Dr. Mugler getroffenen Maßregeln, so wie sie erfolgt sind, durchaus berechtigt und notwendig gewesen seien. Was bedeutet unter dieser Annahme die Erklärung vom 30. April 1914?

Zweierlei kann man bei einem Religionslehrer suchen: korrekte Haltung und lebendigen Eifer. Keins von beiden darf ganz fehlen; die Mischung kann und muß verschieden sein. Von seiten des Kultusministeriums wird aber das erste, die dogmatische Korrektheit, so sehr für die Hauptsache gehalten, daß dem gegenüber das zweite ganz zurücktritt. Mit keinem Wort ist auch nur die Frage berührt worden, ob man es hier mit einem Religionslehrer zu tun habe, der mit eigener Wärme das religiöse Leben bei der Jugend zu wecken versteht; es wurde lediglich anerkannt, 'daß gegen die Art und Weise der Erteilung seines Unterrichts Beschwerden nicht — auch nicht vom Generalsuperintendenten — eingegangen sind'.

Zwiefach sind auch die Aufgaben, die, allgemein betrachtet, dem Religionsunterricht einer höheren Schule gestellt werden. Er soll den Zusammenhang mit der Kirche pflegen, zum Verständnis ihrer Einrichtungen, zur Teilnahme an ihrem Leben erziehen; und er soll das religiöse Denken mit dem übrigen Denken in Verbindung bringen, soll dafür Sorge tragen, daß Religion nicht wie ein Fremdkörper inmitten

der wissenschaftlichen Gedankenwelt stehen bleibe, in der die Schüler heimisch zu machen alle anderen Zweige des Unterrichts bestrebt sind. Wieder wird naturgemäß bei dem einen Lehrer mehr diese, bei dem anderen mehr jene Seite hervortreten; keiner darf die, welche ihm weniger naheliegt, vernachlässigen. Die ministerielle Erklärung trägt nur dem Verhältnis zur Kirche Rechnung, sie hat gar nicht versucht beiden Seiten gerecht zu werden. Beiden Seiten, das heißt nicht: zwei Personen, zwei Parteien, sondern zwei in der Sache liegenden Forderungen.

Unter diesen Umständen kann man es doch verstehen, wenn der Abgeordnete Friedberg die Objektivität des Herrn Ministers, von der er bis dahin überzeugt gewesen sei, im vorliegenden Falle zu vermissen glaubte. Andrerseits gibt ja die Lebhaftigkeit, womit dieser Vorwurf abgewehrt wurde, das sicherste Zeugnis dafür, daß Herr v. Trott zu Solz auch diesmal den entschiedenen Wunsch hatte, objektiv zu urteilen. Der scheinbare Widerspruch wird sich daraus erklären, daß ihm nur die eine Seite der Sache vor Augen stand, die andere noch nicht Gegenstand seiner Aufmerksamkeit gewesen war.

Indessen Objektivität ist nicht das einzige und nicht das Höchste, was in der Behandlung von Menschen geleistet werden kann. Zumal bei dem obersten Chef einer großen Verwaltung, der den Seinen wie zur Aufsicht so zum Schutze bestellt ist, möchte man bei aller Strenge eines gefällten Urteils etwas auch von menschlichem Empfinden mitsprechen hören. Hier schwieg es ganz. Ja, was der Herr Minister doch in dieser Richtung anzudeuten schien — es sei die schonende Rücksicht geübt worden, die Enthebung vom Religionsunterrichte 'nicht etwa sofort anzuordnen, sondern erst beim Beginn des nächsten Semesters' —, das war geeignet, in erhöhtem Grade beunruhigend zu wirken; denn daraus mußte geschlossen werden, daß innerhalb des Ministeriums sogar diese Möglichkeit in Betracht gezogen worden ist. Mit schmerzlichem Erstaunen werden viele es gelesen haben, in wie kühler Selbstverständlichkeit von höchster amtlicher Stelle aus da gesprochen werden konnte, wo ein Leben geknickt worden war.

Denn darum und um nichts Geringeres handelt es sich für einen Lehrer, wenn er darauf verzichten muß, mit dem, was den Hauptinhalt seiner Studien und seiner erzieherischen Arbeit ausmacht, weiter zu wirken. Und nun gar für einen Religionslehrer, der als solcher berufen und angestellt, der seiner Vorbildung und amtlichen Herkunft nach Pfarrer ist! Wir haben uns manchmal gewundert, wie Juristen, und gerade gescheite Juristen, mit einer Art von heiterer Überlegenheit die Frage beiseite schoben, ob sie diesen oder jenen Auftrag, dieses oder jenes besondere Dezernat erhalten würden. Es mag große Gebiete beruflicher Tätigkeit geben, in denen solche Gleichgültigkeit nicht unnatürlich ist. Anders beim Lehrer, beim Erzieher, der das Beste von dem, was er gibt und schafft, nicht als Beamter des Staates gibt, sondern als Beauftragter einer höheren Macht, in deren Diensten er sich weiß. Wozu haben wir denn Vertreter unseres Standes in der Unterrichtsverwaltung? Hat unter den vortragenden Räten — drei von ihnen sind evangelischen Bekenntnisses — keiner es unternommen, bei diesem Anlaß dem Vorgesetzten, der den Lehrberuf nicht aus eigenem Erlebnis kennt, einen Einblick in dessen besonderes Wesen zu vermitteln?

Am Tage nach der Verhandlung über den Fall Mugler war der Professor an der Berliner Universität Geh. Regierungsrat Dr. Roethe im Abgeordnetenhause Gegenstand heftiger Angriffe. Der Herr Minister, der kein Hehl daraus machte, daß er selbst das Verhalten des Professors in einem bestimmten Punkte anders gewünscht hätte, trat doch warm für ihn ein und schloß mit den Worten: 'Er ist ein außerordentlich überzeugungstreuer Mann, der überall von der einmal gefaßten Überzeugung Rechenschaft ablegt und sich danach verhält, ohne Rücksicht darauf, ob es Gefallen findet oder nicht. Das macht mir seine Persönlichkeit außerordentlich sympathisch.' Wir mißgönnen dem temperamentvollen Herrn Roethe die wertvolle Sympathiekundgebung gewiß nicht; aber wir wünschen, daß eine so weitherzige Denkart, die im einzelnen Beamten zugleich den Menschen zu würdigen weiß, in sinngemäßer Übertragung auch den Lehrern und Er-

ziehern der noch nicht erwachsenen Jugend zugute kommen möchte. Nur so kann erreicht werden, was Exzellenz D. v. Trott zu Solz doch selber als ein Ziel bezeichnet hat: 'daß die Berufsfreudigkeit unserer Oberlehrer, die in treuer Pflichterfüllung ihrer Aufgabe gerecht zu werden bestrebt sind, gestärkt und damit auch die Schule gefördert wird.' Und nirgends hängt von der freien, freudigen Hingabe des Lehrenden mehr ab als im Religionsunterricht.

Paul Cauer.

Wilhelm Börner, Charakterbildung der Kinder. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung 1914.

Von der — wie meist — gänzlich überflüssigen Vorrede abgesehen, legt Börner in wohlüberlegter Weise der Charakterbildung des Kindes die Gesetze des Seelenlebens und des Gemeinschaftslebens zugrunde. Gerade auf die Motivierung durch Erwägungen sozialer Art kommt er oft zurück. Alles in allem bietet der Verfasser mehr, als er verspricht. Viel treffliche Beiträge liefert er zur Erziehung auch des älteren Kindes und nicht zuletzt zur Selbsterziehung. Seine Geschicklichkeit im Einteilen und Unterabteilen kommt dem Verständnis zugute, treffend eingeworfene Zitate beleben die Darstellung. Unter der stolzen Flagge Charakterbildung fährt er aus. Es gilt, inmitten all des wogenden Unverstandes und Unbestandes die Einheit des zu schaffenden Lebensideales fest ins Auge zu fassen. Ein neuer Lebensstil, dem früherer Zeiten analog, muß gebildet werden, aber in weiterem Rahmen und mit tieferer Begründung. Offenen Auges ist das Leben in seiner Vielseitigkeit froh zu bejahen, bei geistiger Selbständigkeit und innerer Aktivität ist der Zukunft im Dienste der Gemeinschaft entgegenzuarbeiten. Wie kann dem gedient werden, so fragt sich Börner, daheim und in der Schule? An Paulsen, Foerster[1]), Stern u. a. geschult, ist seine ganze Doktrin von dem Ideal des Freiwilligen geadelt und durch den Appell an die feinsten und geheimsten Kräfte im Innern des Menschen gehoben. Davon ist das Kapitel über Strafe inspiriert, daher sein Wille, gerade vom Standpunkte der Kameradschaftlichkeit aus dem 'Mogeln' der Schüler in seinen tausend Arten entgegenzutreten, daher seine Sympathie für die Selbstregierung, das beste Mittel für die staatsbürgerliche Selbständigkeit, daher seine Freude an den verheißungsvollen Bestrebungen der Wandervögel und Pfadfinder. Gegen die Welt des Schmutzes und der Gemeinheit, die meist im Zeichen des Alkohols steht, entfaltet er das Banner der Selbständigkeit und Wahrhaftigkeit. Neben Spiel, Lektüre, Kunst und Sport wird in eigenem Kapitel das Sexualleben behandelt. Beachtenswert sind die erfreulichen Ausführungen über die sogenannte Toleranz, über Weltanschauung und Lebensführung.

Den pädagogischen Wert des Spezifisch-Männlichen, des Militärischen, schlägt Börner zu niedrig an. Völlig unverständlich erscheint uns sein zartes Mitleid mit der erbarmungslosen Hexe in 'Hänsel und Gretel'. Die Märchen und auch das Christkind sollte Börner in ihrem uralten, guten Rechte belassen auf die Gefahr hin, daß mal einer — wie auch der Schreiber dieses — im Traume vom Wolf der Märchenwelt erschreckt wird. Für die Behandlung psychopathischer Kinder und über Internatserziehung fügt der Verfasser in zwei Abschnitten das Nötigste bei. Mit besonderem Danke nimmt man das Literaturverzeichnis von sechsundzwanzig Seiten entgegen, eingedenk des in der Vorrede erwähnten Faktums, daß im Jahre 1912 fünftausenddreihundertsechzehn pädagogische Bücher in deutscher Sprache erschienen sind.

Um Börners Buch als Ganzes in aller Kürze zu charakterisieren, machen wir uns daraus noch folgendes zu eigen: 'Die alte Pädagogik hat das pädagogische Ideal zum Mit-

[1]) Von Foerster sei nebenbei erwähnt sein Vortrag auf dem dritten Deutschen Jugendgerichtstag in Frankfurt a. M. über Strafe und Erziehung (München 1913, Becksche Verlagsbuchhandlung). Er spricht sich im Gegensatz zu anderen dahin aus, daß der jugendliche Delinquent der Strafe so wenig entraten kann, wie der Erziehung. '*Jes, punishment is salvation*', so illustriert er seine Auffassung an einem Beispiel aus dem Leben der Mrs. Booth.

telpunkt gehabt und das Kind darnach gemodelt, wohl auch vergewaltigt; die neue Erziehungslehre stellt das Kind mit seinen tatsächlich vorhandenen Kräften in den Mittelpunkt und paßt ihm die Ideale an.'

Karl Krott.

SALZERS LITERATURGESCHICHTE ALS HILFSMITTEL FÜR DEN DEUTSCHEN UNTERRICHT

Salzers Literaturgeschichte[1]) liegt nun vollendet vor und hat, was selten ist, eine durchwegs günstige Kritik und gute Aufnahme gefunden. Dieser Umstand ist wohl ein unzweifelhafter Beweis für die Gediegenheit dieses Werkes. Hier nun soll in Kürze dargelegt werden, inwiefern sich diese treffliche Literaturgeschichte als sehr brauchbares Hilfsmittel für den deutschen Unterricht erweist. Die Vorzüge des Buches wird man sich auch da zunutze machen können, wo nicht, wie in Österreich, zusammenhängende Durchnahme der deutschen Literaturgeschichte einen Teil des vorgeschriebenen Lehrstoffes bildet.

Was dem Lehrer bei dieser Literaturgeschichte in erster Linie willkommen ist, das ist die planvolle, übersichtliche Gliederung. Salzer meistert den ungeheueren Stoff unserer Literatur vollständig und ist mit klarster Zielstrebigkeit an die Arbeit gegangen. Dabei hat es der Autor verstanden, die einzelnen Teile mit schöner Harmonie zu füllen, so daß er nicht nur die hochragenden Lichtgipfel unserer Blüteperioden erstrahlen läßt, sondern auch die dazwischenliegenden weiten Wüstenstrecken literarisch-künstlerischer Unfruchtbarkeit mit liebevoll forschendem Auge durchwandert und daher viel Schönes zu sagen weiß. Und das ist um so erfreulicher, als gerade auf diesen Gebieten der akademische Unterricht manche Lücke läßt. Ich erinnere nur an die Literatur des XVI., XVII. und der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh. Hier sich weiterzubilden und das Literaturbild harmonisch abzurunden, hat der Lehrer bei Salzer beste Gelegenheit, und es ist kein Zweifel, daß man an diesem harmonischen Ausbau auch die Schüler teilnehmen lassen kann und zwar dadurch, daß man ihnen eine oder die andere Partie vorliest.

Ein zweiter Vorzug, der dem Lehrer großen praktischen Nutzen bringt, liegt in den prachtvollen, zusammenfassenden Charakteristiken der einzelnen Perioden. Was in diesen glänzenden Darbietungen über Humanismus, Realismus, Dekadenz und Pessimismus, Moderne, Heimatkunst usw. gesagt wird, ist in dieser Kürze und doch mit solcher Gründlichkeit in keiner andern Literaturgeschichte zu finden.

Dabei bringt Salzer alle literarischen Erscheinungen in engste Beziehung zu ihrer Zeit und dem Volkstum, und Herders Forderung, daß man jede Blume an Ort und Stelle, wo sie gewachsen ist, betrachten müsse, ist hier vollkommen erfüllt. Die inneren Krisen und äußeren Schicksale unseres wackeren deutschen Volkes und seiner einzelnen Stämme, seine religiösen, politischen, sozialen Wandlungen sind in engstes Verhältnis zum Künstler und seinem Werke gebracht und sowohl als Voraussetzung zum künstlerischen Schaffen als auch als Spiegelung im Kunstwerk selbst klargelegt. Aber auch den Einflüssen von seiten des Auslandes wird gebührende Beachtung geschenkt; und so wird es dem Lehrer leicht, seine Schüler tiefer in das Verständnis vom Wachsen und Werden, vom Aufstreben und Absinken unserer Literatur einzuführen. Auch hat er hier Gelegenheit, vom Literaturgebiet aus manch einen Schritt in verwandte Gebiete zu tun und so in verständnisvoller Weise Konzentration zu pflegen. Salzers Werk ermöglicht ihm so, was er sonst nur durch zeitraubendes Detailstudium erreichen könnte.

Gar nicht gering darf ferner ein Punkt eingeschätzt werden, bei dem die gewöhnlichen Literaturgeschichten uns oft genug im Stiche lassen, der aber beim Jugendunterricht sehr wichtig ist: Ruhige, unparteiisch-gerechte Würdigung des Schriftstellers und seiner Werke. Gerade hierin kann man mit anderen Literaturgeschichten und besonders auch mit Lehr-

[1]) Salzers Illustrierte Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 2466 S. in Großoktav, sowie 170 ein- und mehrfarbige Tafelbilder, Beilagen und Faksimiles. Allgemeine Verlagsgesellschaft m. b. H. München. Gebunden in 3 Halbfranzbänden 67.— Mk.

büchern für Schüler nicht durchwegs zufrieden sein, noch weniger aber mit den 'Einführungen', wie sie in den sogenannten 'Schulausgaben' geboten werden. Besonders das Bild noch lebender Dichter ist öfter nur allzuhell gehalten, nicht selten auch ihre sittlich-religiöse Weltanschauung und deren Niederschlag in den Werken einseitig aufgefaßt oder völlig verzeichnet. Man merkt die persönliche Stellungnahme des Herausgebers augenblicklich, und es ist schließlich gleichgültig, ob diese einseitige Auffassung der persönlichen Überzeugung oder den einseitig benützten Quellen entspringt. Das Dichterbild ist und bleibt verzeichnet. Ein sehr wunder Punkt ist ja in dieser Hinsicht die fast gänzliche Nichtbeachtung katholischer Dichter und ihrer Werke, sowie auch der wissenschaftlichen Leistungen von seiten katholischer Literarhistoriker und Kritiker. Man lese nach, was Maximilian Harden zu diesem Punkte schreibt. Hier sei aus der 'Zukunft' (28. Oktober 1911, Rezension über A. v. Kranes Christuserzählungen, 'Das Licht und die Finsternis') nur der Satz zitiert: 'Eine große katholische Literatur lebt in Deutschland und wir wissen nichts davon' usw. Man könnte noch dazusetzen: 'Und auch in Österreich.' 'Das muß anders werden', schreibt Harden, und ich füge den Wunsch bei: Möge es bald anders werden.

Es wird sich also für den gerecht denkenden Lehrer öfter die Notwendigkeit ergeben, ein Literaturbild zu vervollkommnen oder zu ergänzen. Zwar soll man ästhetische Werturteile, die vom Schüler nicht erarbeitet sind, vermeiden; allein abgesehen davon, daß man eben durch Lehrbücher und Schulausgaben im vorhin genannten Sinne öfter hierzu genötigt wird, dürfte es in vielen Fällen überhaupt ratsam erscheinen, den Schülern zuerst ein objektiv klar umrissenes Bild des Dichters und seines Schaffens zu geben, sie besonders mit der charakteristischen Note des betreffenden Künstlers bekanntzumachen, ihnen gleichsam die Weichen zu stellen auf dem literarischen Geleise, damit sie dann mit ihrem Wägelchen wirklich in das Land der Kunst einfahren und ihren Blick auf jene Wunderdinge im Reiche des Schönen richten, die einer Beachtung wert sind. Geschieht das nicht, überläßt man die Schüler bei der Lektüre ganz sich selbst, so wird ihr Urteil in vielen Fällen sehr bedenklich ausfallen, oft ganz falsch sein! Oder woher kommt es, daß unsere Studenten über manchen bedeutenden Autor so von oben herab urteilen, ihn als 'fad' bezeichnen und ihm andere vorziehen, von denen eine ernste Kritik sehr ungünstig urteilt und sie lediglich als 'Sensationsschriftsteller' mit herrlichen Tageserfolgen gelten läßt? Das kann doch nur deshalb geschehen, weil der Schüler an die Lektüre unter falschen Gesichtspunkten herangetreten ist, weil ihm z. B. aufregende Szenen, spannende Handlung, schwüle Situationen u. dgl. viel mehr gelten als jene altbewährten Grundsätze, nach welchen der wirkliche Künstler schafft. Und dann? Von wieviel Dichtern können sich unsere Schüler denn überhaupt ein Bild durch eigene Lektüre verschaffen? Heute, wo bald jeder zehnte Deutsche schriftstellert! Wo die öffentliche Kritik vielfach im argen liegt! Heute, wo es in gewissen Kreisen als unverzeihlicher Mangel an Bildung gilt, wenn man die 'Modeschriftsteller' nicht gelesen hat! Und dabei soll man die großen Klassiker unseres Volkes doch auch nicht vernachlässigen! Weiter kann man deshalb, weil man ein oder das andere Buch gelesen, doch nicht gleich über den Schriftsteller als solchen urteilen! Es wird also der Umkreis der eigenen Lektüre stets bescheiden klein sein im Vergleich zur großen Zahl jener Autoren, die in unseren Lehrbüchern stehen. Wie dem auch sein mag, immer bedarf der Schüler der führenden Hand des Lehrers! Diesem selbst aber wird ein zuverlässiger Führer durch den Wirrwarr unserer Literatur sehr willkommen sein, weil nun einmal selbst der begeistertste Lehrer mit der unheimlich raschen und riesig anwachsenden Produktion nicht mehr gleichen Schritt zu halten vermag. Ein solcher Führer ist Salzer. Dieses ehrenvolle Zeugnis ergibt sich aus zahlreichen Besprechungen ernster Beurteiler, gleichgültig, welcher Richtung die betreffenden Organe angehören. Darum kann ich mir wohl auch ein näheres Eingehen auf diese Seite der Literaturgeschichte von Salzer ersparen.

Zuverlässig und gediegen wie im Entwurf eines objektiven Dichterbildes ist dieses Werk aber auch in der Erarbeitung des künstlerischen Feingehaltes bei unseren klassischen Dichtungen. Auch das dürfte manch jungem, mit Korrekturstunden gesegneten Lehrer ein angenehmer Lehrbehelf sein. Zum mindesten wird ihm die Lektüre solcher Abschnitte neue Anregung und geistige Freude bieten und oft genug wie mit einem Zauberstabe jenes Wissen aufwecken, das er sich auf der Hochschule erworben, das aber, besonders in Einzelheiten, oft nur allzubald in 'milder Vergessenheit' entschlummert ist. Jedesmal aber das betreffende klassische Werk von neuem zu lesen, lassen andere Arbeiten nicht zu. Da leistet nun Salzers Werk gute Dienste; denn die feinen und vorsichtigen Analysen klassischer Kunstwerke bieten reiche Anregung und eröffnen die verschiedensten Gesichtspunkte für eine abwechslungsreiche und daher für die Schüler gewiß interessante Besprechung. Auf diese Weise kann man auch die Schüler am leichtesten in die Werkstätte der großen Dichter einführen, kann sie schauen lehren und ihnen bis zu einem gewissen Grade die Fähigkeit anerziehen, ein Kunstwerk richtig einzuschätzen und echtes Gold von bloßem Flitter zu unterscheiden. Und haben sie auf diese Weise Sinn und Verständnis gewonnen, dann werden sie literarischem Schund wenig Geschmack abgewinnen können, was gewiß einer der schönsten Lehrerfolge und für unsere Zeit doppelt notwendig ist. Was ich früher vom Vorlesen gewisser Partien gesagt, gilt ganz besonders auch hier. Gegen Ende der Stunde ein schön abgerundetes Dichterbild vorzuführen, besonders von selteneren Dichtern, oder die Analyse eines klassischen Werkes, das bereitet den Schülern große Freude, zumal Salzer auch eine schöne, oft mit dichterischem Schwung dahinfließende Prosa schreibt. Da erst werden die Schüler sehen, was ehrliche Begeisterung und Liebe in unseren klassischen Dichtungen findet, während unsere Jugend so oft 'nichts Besonderes' findet und meint, mit der Wiedergabe des Inhaltes mehr als genug getan zu haben.

Zum Schlusse möge noch eines Umstandes gedacht werden, der vielbeschäftigten Lehrern manche Erleichterung verschafft. Ein planmäßiger Unterricht erfordert von selbst, daß man den Schülern über verwickeltere, sich durch lange Zeiträume hindurchziehende Bildungen verschiedener Dichtungsarten eine Zusammenfassung gebe, die, von allem Nebensächlichen befreit, nur das Wichtigste bringt. Treffliche Muster hierfür bietet Salzer, indem er bei passender Gelegenheit derartige Zusammenfassungen oft mit epigrammatischer Kürze gibt. Es sei gestattet, nur eine hier anzuführen. So schreibt er einmal, S. 1765: 'Mit der Hinwendung zur 'Wirklichkeit mußte jener Darstellungs-'form die führende Rolle in der Literatur 'zufallen, die von jeher die Aufgabe hatte, 'die bunte Mannigfaltigkeit des mensch-'lichen Treibens im Spiegel der Dichtung 'zusammenzufassen: dem Roman. Wir haben 'seine Entwicklung an den einzelnen Er-'scheinungen verfolgt und erinnern uns, 'daß er im XV. Jahrh. als Bearbeitung der 'höfischen Epen in prosaischer Form in die 'Literatur eintrat. Als Amadis-, Volks-, 'Schäfer-, Schelmen-, heroisch-galanter und 'sogenannter historischer Roman bildet er 'dann im XVI. und XVII. Jahrh. einen 'Hauptteil der Unterhaltungslektüre, bis 'in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh. 'mit dem Robinsonroman die erste stärkere 'Einwirkung der englischen Romanliteratur 'stattfindet. Deren Einfluß verdankt um die 'Mitte dieses Jahrhunderts der deutsche 'Familienroman seine Entstehung, und mit 'Wielands «Agathon» nahm der philo-'sophisch-biographische Roman seinen Ur-'sprung. In drei großen, in weiten Zwischen-'räumen erschienenen Schöpfungen hat 'Goethe dem modernen deutschen Roman 'ebensoviele Vorbilder geschaffen, und wir 'wissen, daß der eine von ihnen, «Wil-'helm Meister», den Romantikern die An-'regung zu ihren Künstlerromanen gegeben 'hat. Dazwischen führte Jean Paul unter 'dem Einflusse der englischen Humoristen 'den humoristischen Roman in unsere Lite-'ratur ein. So stand der deutsche Roman 'im klassisch-romantischen Zeitalter auf 'einem Höhepunkt der Entwicklung, aber 'seine Dichter erblickten ihre Aufgabe nicht 'in der künstlerischen Bearbeitung eines 'gewaltigen Stoffes aus dem wirklichen

'Leben, sondern in dem Entwurfe eines 'Weltbildes, in der Anregung zu tiefen Ge'danken und zu allen den Dingen, die zur 'allgemein menschlichen Bildung erforder'lich sind. Auch die Jungdeutschen be'nutzten die Form des Romans im wesent'lichen nur zu tendenziösen Zwecken, in'dem sie ihn zum Träger von Zeitgedanken 'machten, die vorwärts treibend auf das 'geistige Leben der Nation einwirken, ja 'eine neue Zukunft begründen wollten. 'Erst als Dichter erstanden, die tendenz'los das Leben poetisch erfaßten und für 'dessen künstlerische Darstellung die Form 'des Romans wählten, entwickelte sich die 'Wirklichkeitserzählung, wie sie uns in den 'Fünfziger- und Sechzigerjahren als histo'rischer, Reise- und ethnographischer Ro'man, als Dorf- und Heimatgeschichte, oder 'als Zeitroman entgegentritt' usw.

Wie klar und übersichtlich ist doch diese Zusammenfassung, und welche Summe von Einzelentwicklungen findet hier in wenigen Worten ihre Darstellung. Auch beim Drama, in der Lyrik usw. finden sich ähnliche Angaben, die wie ein Scheinwerfer noch einmal kurz das bisher durchwanderte Gebiet beleuchten und vor die Seele des Lesers zaubern! So deckt, um noch ein Beispiel anzuführen, Salzer kurz und bündig den tief liegenden Zusammenhang zwischen Martin Greifs und Höltys Lyrik auf. Nun ist kein Zweifel, daß derartige knappe Rückblicke einerseits für die Schüler sehr förderlich, andrerseits aber auch für den Lehrer, soll er sie selbst machen, schwer und zeitraubend sind, da viel Detailstudium zugrunde liegt.

Last not least sei auch noch auf die prächtigen Beilagen hingewiesen, die in solcher Fülle und Mannigfaltigkeit in keiner anderen Literaturgeschichte zu finden sind. Sie bilden ein sehr erwünschtes Anschauungsmittel und bereiten den Schülern große Freude. Ich habe die meisten aus den einzelnen Heften herausgenommen und hänge sie an Klammern in der Schule auf. Welches Interesse zeigen doch die Schüler z. B. in der Lesung alter Handschriften (Heliand, Nibelungenlied, Gedichte Walters usw.), und wie rasch gelingt ihnen die Entzifferung, da nebenan derselbe Text in gewöhnlicher Schreibweise steht, außerdem Anmerkungen und sehr gelungene Übertragungen in das Neuhochdeutsche auch das Verständnis des Textes ermöglichen.

So stellt dieses Werk ein gewiß recht schätzenswertes Hilfsmittel für den deutschen Unterricht dar und sollte daher in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Übrigens dürfte in nicht zu langer Zeit eine nur textlich gekürzte zweibändige Ausgabe erfolgen. Martin Feichtlbauer.

Albert Dauzat, La Défense de la Langue française. 1 vol. in- 18 jésus. Paris, Librairie Armand Colin. Broché 3 fr. 50.

A. Dauzat, der sich als populärwissenschaftlicher Schriftsteller auf philosophischem und sozialpädagogischem Gebiete weiteren Kreisen bekannt gemacht hat — besonders seine Abhandlung: *Pour qu'on voyage. Essai sur l'art de bien voyager.* (Bibliothèque des parents et des maîtres) ist von der Kritik beifällig aufgenommen und zur Einstellung in Schüler- und Lehrerbibliotheken empfohlen worden — tritt mit dem vorliegenden Buche zur Verteidigung seiner Muttersprache ins Feld. Als Kämpe legitimiert sich Verf. durch seine früher in demselben Verlage erschienenen drei Schriften: *La Langue française d'aujourd'hui*, *La Vie du Langage* und *La Philosophie du Langage.* Der Kampf, in den er eintritt, ist seit Jahren heiß entbrannt, aber er wird nicht einheitlich geführt, und so ist große Verwirrung entstanden. Die gute Absicht, die Sprache gegen die Gefahren, die sie von innen und außen bedräuen, zu schützen, sie in ihrer Entwicklung vor Auswüchsen und schädlichen Einflüssen zu bewahren, besteht auf allen Seiten; aber der gute Wille wird teils durch theoretische Voreingenommenheit, teils durch praktisches Ungeschick unwirksam gemacht. In dem Durcheinander der Meinungen Ordnung zu schaffen, die Mittel und Wege, die zu ihrer Durchführung vorgeschlagen sind, auf ihre Tauglichkeit und Zweckmäßigkeit zu untersuchen, ist die Hauptaufgabe, die sich Verf. im ersten Teile seines Buches, den er *La Crise de la Culture française* überschreibt, gestellt hat (S. 1—104). Der zweite Teil (S. 107—192) behandelt unter dem Titel *Aux deux pôles de la langue* zuerst den Einfluß und die

Entwicklung der Gaunersprache, dann, im Gegensatz hierzu, die Einwirkung der sprichwörtlich gewordenen französischen Höflichkeit auf den sprachlichen Ausdruck. [*1. L'argot des malfaiteurs; son influence; ses procédés de formation. 2. La politesse dans la langue française.*] Der dritte Teil des Buches (S. 195—306) schließlich befaßt sich mit dem Problem der internationalen Sprache (Esperanto), weist auf die Gefahren hin, die diese dem Französischen in seiner Ausdehnung als Weltsprache bereitet, und fordert alle Franzosen auf, nach Kräften dahin zu wirken, daß ihrer Sprache die alte Vorherrschaft im Reiche der Gebildeten wiedergewonnen und neues Gebiet im großen Weltverkehr erworben werde.

Das Buch ist anziehend und leichtfaßlich geschrieben und für einen möglichst großen Leserkreis berechnet. Deutsche Leser dürfte besonders der erste Teil interessieren, weil hier Fragen erörtert werden, die unsere heimischen Verhältnisse sehr nahe berühren, vor allem die Frage, wie weit der Umschwung, der sich in dem geistigen Leben Frankreichs vollzieht, — die *Crise de la Culture française* —, dessen wesentliche Folge- oder Begleiterscheinung eine bedenkliche Verwilderung und Regellosigkeit der früher so sorgsam behüteten und gepflegten Sprache ist, in Zusammenhang steht mit der Entwicklung des Unterrichtswesens. Gar schnell war man bei der Hand, ob berufen oder unberufen, auch in Frankreich das ganze Übel der Schule, der Universität und der Unterrichtsbehörde zur Last zu legen. Nachdem der nahezu zwei Jahrzehnte dauernde Sturm gegen das alte humanistische Gymnasium und die hochkonservative Sorbonne, sowie der allgemeine Ruf nach Erneuerung und Modernisierung des Unterrichtswesens, nach besonderer Berücksichtigung der Körperpflege und der Anforderungen des modernen Lebens zu der Reform des Unterrichts und einer Einheitsschule mit vierfacher Gabelung und den Lehrplänen und Lehraufgaben (*programmes*) von 1902 geführt hatte, machte sich sofort eine gegenläufige Bewegung geltend, die seither und besonders in den letzten zwei Jahren dem höheren Unterrichte seine alte humanistische Grundlage wiederzugewinnen sucht.[1]) Zwei Vereinigungen sind aus dieser letzteren hervorgegangen, die *Ligue pour la culture française* (1911) und die *Ligue des amis du latin*, die kurze Zeit nachher entstand und in Anatole France ihren bedeutendsten Vertreter gefunden hat. Sowohl die Verfechter des modernen Unterrichts als auch die Verteidiger der humanistischen Reformierung der höheren Lehranstalten sahen und sehen in dem nach ihrer Ansicht verkehrten Unterrichtsbetriebe die Ursache nicht nur der *crise de la culture française*, sondern auch der *crise de la langue française*. Dauzat stellt sich auf den Standpunkt, daß der Grund für die Verwilderung und Regellosigkeit der modernen Sprache nicht so sehr in der Entwicklung der Bildungsstätten des Geistes als in der allgemeinen Entwicklung der sozialen Verhältnisse seines Landes zu suchen ist. Wohl mit Recht! Denn seit der Zeit des Romantismus bestimmt die Wechselwirkung zwischen Leben und Literatur viel mehr die Schriftsprache und auch die Umgangssprache der Gebildeten, als Schule und Universität. Jedenfalls kann man nach Dauzat den *programmes* von 1902 nicht vorwerfen, daß sie den klassischen Sprachen zu wenig Raum im Unterrichte gäben und dadurch der Pflege und feinen Ausbildung der französischen Muttersprache in der Schule Eintrag täten. Denn wenn auch das Griechische starke Einschränkung erfahren hat, so ist doch dem lateinischen Unterrichte eine durchaus ausreichende Zahl von Stunden gelassen worden. Die *programmes* sind sicher reformbedürftig, aber nicht so sehr im Sinne ihrer humanistischen Gegner, als in anderer Richtung. Vor allem ist dem Klassenlehrer (Ordinarius) seine alte Stellung und sein früherer maßgebender Einfluß auf die gesamte Bildung und besonders die Erziehung des Schülers wiederzugeben.

Der sprachliche Ausdruck des Kindes und jungen Mannes ist in den ersten Jahren wesentlich bestimmt und beeinflußt durch

[1]) Vgl. in diesen Jahrbüchern (1913 XXXII 196—118) den inhaltreichen, aus vollster Sachkenntnis hervorgegangenen Aufsatz von Jules Marouzeau, *La crise des études classiques en France.*

die häusliche und Schulerziehung. Hier also muß reformiert werden. Vor allem muß der Einwirkung der Gasse — des 'Argot' — entgegengearbeitet werden und zwar gleichmäßig in Schule und Haus. Die Umgangssprache muß wieder auf den 'guten Ton' Wert legen und muß rein gehalten werden von Elementen, die von der Straße her eindringen. — Töricht und ungerecht ist es, der Sorbonne vorzuwerfen, daß sie sich 'germanisiert' habe, nur mehr das Spezial- und Fachstudium kultiviere, statt allgemeine wissenschaftliche und schöngeistige Bildung zu vermitteln, wie sie das früher getan habe, und daß sie die Hauptschuld mittrage an der verhängnisvollen Entwicklung, in der sich Kultur und Sprache in Frankreich zurzeit befinden. Mit Recht bemerkt Dauzat, daß die Universität ihre Aufgabe hauptsächlich darin sehen müsse, zu selbständiger wissenschaftlicher Forschung auf den einzelnen Gebieten anzuleiten, und daß die höheren Lehranstalten die Pflegestätten der allgemeinen Bildung seien und sein müßten.

Wenn auf dem Gebiete des Universitätsunterrichts etwas not tut, so ist es die Einrichtung von Lehrstühlen für französische Sprache an allen philosophischen Fakultäten des Landes. An den vierzehn Provinzialuniversitäten gibt es zwanzig Professoren und beauftragte Dozenten für französische Literatur und nicht einen einzigen besonderen Lehrstuhl für französische Sprache. Die künftigen Gymnasiallehrer aber müssen vor allem von ihrer Muttersprache eine gründliche philologische Kenntnis haben, wenn sie darin nutzbringend unterrichten und mithelfen wollen die gegenwärtige Krisis zu überwinden. Ihrer philologischen Durchbildung in der französischen Muttersprache ist also besondere Aufmerksamkeit und Sorgfalt zuzuwenden. Die Lehrer selbst haben fleißig Dialektstudien zu treiben, damit sie in der Lage sind, in den verschiedenen Gegenden des Landes den unberechtigten dialektischen Eigentümlichkeiten im mündlichen und schriftlichen Ausdruck wirksam entgegenzuarbeiten. Ebenso, und mehr noch als auf den Hochschulen, ist ein eingehender historischer Unterricht in der Muttersprache notwendig, in den Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. Von allen Seiten jedoch, — von der Universität, von den höheren, wie von den mittleren und Elementarschulen, — muß einmütig dahin gewirkt werden, daß der grammatische Unterricht in der Muttersprache auf allen Stufen eifrig aber auch in richtiger Weise betrieben wird. Jedenfalls ist hier die alte überlieferte Methode nicht die richtige, und so verlangt denn das Schlußkapitel des ersten Teiles unseres Buches in erster Linie für die Schule: *La réforme de l'enseignement grammatical.* Diese Reform ist in Frankreich auch schon im Gange. Bahnbrechend sind hier die Werke von Ferdinand Brunot, insbesondere sein Buch *L'Enseignement de la langue française,* das Dauzat mit Recht bezeichnet als *un véritable chef-d'œuvre de verve et de bon sens en même temps qu'un régal pour les philologues.* Wenn auch noch nicht alle Ideen Brunots durchgedrungen sind, so sind doch alle neueren grammatischen Werke und methodischen Anleitungen zum Unterricht in der französischen Muttersprache von seinem Geiste getragen. Als besonders wichtig bezeichnet Dauzat unter den Neuerscheinungen die *Méthode Brunot-Bony,* die *Grammaire Crouzet-Berthet-Galliot* und die *Grammaire Maquet et Flot.* Die Methode Brunots ist die induktive Methode, die in Deutschland schon seit Jahren als die richtige erkannt und für den grammatischen Unterricht amtlich vorgeschrieben ist. Von ihrer allgemeinen und richtigen Anwendung erhofft Dauzat eine wesentliche heilende und kräftigende Wirkung auf seine in krankhafter Verbildung begriffene Muttersprache.

Josef Mettlich.

HUMANISTISCHE UND DEUTSCHE BILDUNG[1])

Von Theodor Siebs

Unter dem Titel 'Deutsche Bildung' sind drei Reden veröffentlicht worden, in denen uns ans Herz gelegt wird, welche Bildungswerte in der deutschen Sprache und Literatur enthalten sind, und wie wir sie am besten nutzen können. Zumal da hier mehrfach die Frage berührt wird, inwieweit humanistische Bildung durch eine deutsche ersetzt werden kann und soll, bin ich als einer derjenigen Germanisten, die stets dem Schwur zu einer einseitigen Arbeitsrichtung die volle Freiheit vorgezogen und zur alten wie zur neuen Philologie gute Beziehungen unterhalten haben, um eine Besprechung ersucht worden.

Über 'die Kulturwerte der deutschen Sprache' handelte in der Festrede der Tagung Kluge; kein anderer war mehr als er dazu berufen, diese Werte zusammenzufassen, denn niemand hat auf solchem Gebiete mehr als er für weitere Kreise belehrend gewirkt. In wissenschaftlicher Hinsicht wollte er uns an diesem Tage nichts Neues sagen, doch waren seine Worte nicht umsonst, denn wirkungsvoll hob er die Vorzüge der deutschen Sprache hervor, rühmte in treffenden Beispielen ihre Gewalt, Bildsamkeit und Kürze und empfahl die Beschäftigung mit ihr als Mittelpunkt des Schulunterrichts. Was er zur Würdigung unserer althochdeutschen Dichtung anführte, war sehr geschickt gewählt: es waren jene Verse des Ludwigsliedes, die neben den Resten des Hildebrandsliedes fast als einzige Regung wirklich dichterischen Empfindens in jenen langen öden Zeiten aufgefaßt werden können und nicht als Nachbildung lateinischer Verse erwiesen sind. Auch an anderen Stellen mußte uns der Ton der Festrede höher stimmen, als es nüchterne wissenschaftliche Abschätzung erstrebt hätte. Es sollte eben weiteren Kreisen einmal in schwungvollen Worten die deutsche Sprache gepriesen werden. 'In Deutschland wollen wir deutsche Spracherziehung', das war der gute Sinn der Rede, und dem wird jeder berufene deutsche Urteiler zustimmen, selbst wenn er der eifrigste Anhänger des klassischen Altertums ist. Ob nun ein berechtigter Zorn über die langjährige Unterschätzung des Deutschen den Anlaß gab, oder ob — wie es ja leicht kommt — in dem Streben, das eine zu heben, das andere unbewußt zu sehr herabgedrückt ward: das Klassische oder doch jedenfalls das Lateinische ward zum Feinde gestempelt. Wenigstens hatte ich, der ich als Mitglied des Germa-

[1]) Deutsche Bildung. Drei Reden, gehalten auf der Tagung des Germanistenverbandes zu Marburg. Zeitschrift für den deutschen Unterricht: 9. Ergänzungsheft. 1913.

nistenverbandes den Vortrag hörte, dieses Gefühl; und zwar beim Hören mehr als später beim Lesen. Vielleicht mochte, da die Rede von einem Dritten vorgelesen ward, als mehr überlegt und daher schärfer wirken, was man, wenn Kluge selbst sie frei gesprochen hätte, der Begeisterung des Augenblicks zugute gehalten hätte; auch mag später für den Druck einiges gemildert worden sein.

Otfrid, den Kluge mit Recht als ersten pries, der stolz dem Lateinischen das Deutsche gegenübergestellt hat, sagt bescheiden: 'Die Griechen und Römer haben als Dichter alles so vortrefflich gemacht; warum sollen nicht auch die Franken das versuchen?' Er sagt keineswegs: 'wir können das auch auf fränkisch — also weg mit dem Lateinischen!' Davon sollten wir heute noch lernen. Freilich leben wir ja unter anderen Verhältnissen als das neunte Jahrhundert: wir sind nicht so unmittelbar abhängig von der lateinischen Bildung. Aber mittelbar sind wir es jetzt nicht weniger als damals. Allerdings haben wir heute ein Recht zu fordern: unsere deutsche Sprache sei möglichst deutsch, und auch Literatur und Kunst sollen eigene Art zeigen und nicht bloße Nachbildung der Antike sein. Aber deswegen brauchen wir doch die Erkenntnis der Antike, die unsere ganze Geistesentwicklung bisher bestimmt hat, nicht zu vernachlässigen. Erkenntnis und Nachahmung sind zweierlei. Gewiß haben sich mit mir viele Fachgenossen gewundert, daß ohne Notwendigkeit gegenüber den Bildungswerten des Deutschen diejenigen des Altertums zurückgesetzt wurden, und gerade von Kluge. Denn seine gesamte große Arbeitsleistung, der wir so reichen Dank zollen, wäre — ohne eine gute Vorbildung im Griechischen und Lateinischen nicht denkbar.

In der zweiten, ebenfalls sehr gelungenen Rede handelte Direktor Dr. Bójunga aus Frankfurt a. M. über die Gestaltung des deutschen Unterrichts: er will ihn zum Mittelpunkt der Schulbildung überhaupt machen und faßt die Beschäftigung mit dem Deutschen — etwa wie Böckh die Philologie nahm — im weitesten Sinne: nicht nur Sprache und Literatur, sondern auch deutsche Art und Kunst, die Kunde von Volk und Staat sollen betrieben werden. Diese Forderung, die in einer Reihe von Leitsätzen ausgesprochen war, ist vollkommen berechtigt, denn es ist bedauerlich, wie wenig in der Schule die gesamte Kultur der deutschen Vorzeit beachtet wird; höchstens daß einmal ein klassischer Philologe etwas zur Erklärung der 'Germania' beisteuert. Der Unterricht in der alten, mittleren und neuen Geschichte könnte hier viel leisten, denn die Geschichte besteht doch nicht nur in Kriegen und Genealogien. Bójunga aber verlangt noch mehr: die fremden Sprachen auch sollen in erster Linie im Hinblick auf das Deutschtum betrieben werden. Das dürfte mit einem geordneten Lehrgange in diesen Fächern schwer zu vereinen sein. Auch würde solche gewaltsame deutsche Färbung leicht die Wahrheit der Lehre beeinträchtigen. Sie würde aber auch den Gesichtskreis einengen, denn sie müßte der in jedem Menschen von Geburt an entwickelten Anschauung Vorschub leisten, sich selbst, seine Heimat und seinen Staat als die Mitte des Weltalls zu betrachten; und wir können doch gerade die höhere Bildung eines Menschen darnach bemessen, inwieweit er sich von dieser Anschauung losgerungen hat.

In einer dritten, ebenfalls sehr zu beachtenden Rede sprach Direktor Dr. Dietz aus Bremen über die Gestaltung des deutschen Unterrichts im besonderen. Gemäß den bereits erwähnten Leitsätzen vertieft, wird er auch eine viel umfassendere und tiefere Ausbildung des Deutschlehrers erfordern und kann selbstverständlich nur durch fachmäßige Lehrkräfte gegeben werden. Auch dem ist unbedingt zuzustimmen. Aus einer Zeit, als es noch keine deutsche Sprachwissenschaft gab, stammt die Auffassung, daß jeder gebildete Deutsche auch deutschen Unterricht erteilen könne; sie findet sich noch immer in einigen Köpfen, ja es gibt eine ganze Anzahl höherer Schulen, an denen Deutschlehrer ohne jede Vorbildung wirken. Dadurch wird das feinste und freieste Gebilde des menschlichen Geistes, die Sprache, gar oft der Freiheit und des eigentlichen Lebens beraubt. Wenn jemand einen annehmbaren Stil und ein sogenanntes richtiges Deutsch schreibt, so ist er darum noch nicht befähigt, Stil und Sprachrichtigkeit bei anderen zu beurteilen und zu lehren und damit einen starken Einfluß auf das Schicksal unserer Sprache überhaupt zu üben. Auf keinem Gebiete der Jugendbildung wird so sehr gesündigt wie auf dem des deutschen Unterrichts durch unberufene Lehrer, die mit roher Hand die zarten Blüten vernichten, die die noch nicht ertötete sprachbildnerische Kraft des Kindes zeitigt.

So haben wir die Ansprüche, die die drei Redner für die Stellung des Deutschen erhoben, in dem Sinne berechtigt gefunden: daß große Bildungswerte in unserer deutschen Sprache und Literatur ruhen, und daß es bei dem engen Zusammenhang mit der lebendigen Entwicklung unserer heutigen Sprache besonders reizvoll ist, sich diese Werte ganz zu eigen zu machen; daß der Beschäftigung mit dem deutschen Volke und seiner Kultur in der Schule größere Beachtung zu schenken ist; daß aber dazu eine tüchtige fachmäßige Ausbildung der Lehrer gehört.

Wenn nun der Germanist Wunsch und Ehre darin sieht, in solcher Weise die Erkenntnis deutscher Kultur zu verbreiten, ja wenn er sie fordert und sagt 'auch ich will mein Recht, auch ich will leben', so wird ihm das kein Gerechter verübeln; sagt er aber zu einem andern 'ich will leben, und darum sollst du sterben', so wird er bei diesem keinen Beifall finden; und sagt er es gar zu seinem eigenen Vater, so wird er besonderen Undankes geziehen werden; und es ist wohl nicht unberechtigt, den Germanisten einen Sohn des klassischen Philologen zu heißen. — Mildernde Umstände für das unkindliche Handeln kann man freilich geltend machen. Die Vertreter des Deutschen wurden lange Zeiten hindurch, ja oft auch heute noch, von den klassischen Philologen für nicht voll angesehen, und mancher Unberufene konnte sich in den deutschen Unterricht einmischen. Auch haben die klassischen Philologen früher nicht weise gewirtschaftet: sie wollten niemand neben sich aufkommen lassen und haben Hunderttausenden denkender Menschen die Beschäftigung mit der Sprache durch veralteten und der Sprachwissenschaft abholden Betrieb so gründlich verleidet, daß uns noch heute mancher gebildete Laie mit Bedauern ansieht, wenn er nur hört, daß wir eine Vorlesung über deutsche 'Grammatik' halten. Auch war es kaum zu billigen, wenn die wohlgeschulten klassischen Philologen Text- und

Konjekturalkritik in den Schulunterricht trugen. Der klassischen Philologie sind die Gefahren und Folgen solcher Übermacht (wie sie sich vielleicht unter ähnlichen Umständen auch in dem Betriebe des Deutschen einstellen könnten!) nicht erspart geblieben, und es ist fast ein tragisches Schicksal, daß sich in einer Zeit, wo sie die glänzendsten Schätze erringt und uns reiche Gaben ausstreut, so weite Kreise töricht von ihr abwenden. Und was sie an Boden verliert, das wird sie nicht leicht wiedergewinnen — und leider! auch uns ist er verloren.

Vergessen wir ja nicht, daß es sich um eine gemeinsame Sache handelt: denn was immer wir auf germanistischem Gebiete betreiben, ohne Kenntnis des Lateinischen oder auch des Griechischen ist fast jede wissenschaftliche Arbeit ausgeschlossen. Die wichtigsten Quellen der deutschen Altertumskunde sind uns sonst unzugänglich, von Tacitus über Jordanes oder Paulus Diaconus bis auf Saxo. Unsere Sprache — von der Schreibung bis zur höchsten stilistischen Ausbildung steht vollkommen in Abhängigkeit vom Lateinischen und ist ohne dessen richtige Schätzung weder in ihrer Entwicklung zu verstehen noch zu beeinflussen; daß unsere gesamte schulmäßige Grammatik auf antiker Grundlage ruht, ist ebenso bekannt wie die Tatsache, daß die ältere historische Grammatik ohne Vergleichung des Griechischen und Lateinischen kaum denkbar ist. Und ob wir es mit Wulfila oder Otfrid zu tun haben, mit dem Walthariusliede oder dem Alexanderliede oder Heinrich von Veldeke, mit Wolfram von Eschenbach oder Albrecht von Halberstadt, mit der Renaissance oder der Reformationszeit, mit Opitz, mit Klopstock oder Lessing oder Goethe — in allem und jedem ist ein tieferes Verständnis ohne die Antike ganz unmöglich.

Wir aber geben das große Kapital klassischer Bildungswerte, das schon allein aus geschichtlichen Gründen Anspruch auf Achtung hätte, auf und bilden für die Blüte unserer Jugend jetzt Deutschlehrer heran, denen die Beantwortung des Warum unmöglich gemacht ist, und die den Schülern früherer Tage, ja manchem Sekundaner eines heutigen Gymnasiums gegenüber hilflos erscheinen. Gewiß kann auch eine gute Kenntnis des Englischen und Französischen für den Germanisten wertvoll und notwendig sein, aber es sind im Vergleiche mit der Antike doch nur beschränkte Gebiete, auf denen sie unerläßlich erscheint; übrigens ist ja auch dem Anglisten und Romanisten ohne Eingehen auf die Antike die wissenschaftliche Arbeit verschlossen. Denn deren vornehmlichste Aufgabe ist es, möglichst weit zu den Quellen vorzudringen. Wer darauf von vornherein verzichtet, mag ein Lehrer für niederen Unterricht sein können; aber kein wissenschaftlicher für höhere Schulen, der befähigt sein sollte, junge Leute in moralischem Sinne zu ernster wissenschaftlicher Arbeit vorzubereiten.

Einstweilen ist ja noch eine gewisse Überlieferung lebendig: in unseren gelehrten Berufen überwiegt noch die Zahl der Älteren, die eine humanistische Bildung genossen haben; und so auch unter den Deutschlehrern. Aber das wird nicht mehr lange dauern. In fünfzig Jahren mag vielleicht die Verbindung zwischen klassischem und germanistischem Studium völlig zerrissen sein, wenn wir nicht jetzt alles tun, sie aufrecht zu erhalten.

Verloren gegangen ist sie einmal dadurch, daß Abiturienten lateinloser Schulen zum Studium des Deutschen zugelassen wurden; vor allem aber dadurch, daß die Prüfungsordnungen zur Erwerbung des Oberlehrerzeugnisses zwei frei zu wählende Hauptfächer oder gar nur ein einziges fordern und dazu ein Nebenfach, für das — wenigstens gilt das für das Deutsche — die verlangte Ausbildung eine nicht wissenschaftliche ist. Damit hat man die Studierenden zu einer ganz einseitigen Ausbildung verführt. Man wählt Griechisch, Lateinisch als Hauptfach, daneben etwa Geographie oder Geschichte, Französisch oder Deutsch als Nebenfach — wer wird sich noch bemühen, neben den klassischen Sprachen die nicht leichte Fakultas für Deutsch in der Oberstufe zu erwerben? Die Lehrbefähigung für die zweite Stufe aber kann im Deutschen — wie ich sogleich zeigen werde — auch ohne jede wissenschaftliche Vorbildung erreicht werden. So ist denn durch die Bestimmungen der Prüfungsordnung die gute alte Verbindung zwischen dem klassischen und germanistischen Studium fast ganz zerrissen, und zwar zum Schaden für beide Teile.

Soll sie jetzt, wo es wohl noch Zeit ist, wieder geknüpft werden, so kann es durch drei Mittel geschehen. Erstens ist von jedem, der die Lehrbefähigung im Deutschen (sei es erster oder zweiter Stufe) erlangen will, eine tüchtige Vorbildung wenigstens im Lateinischen (womöglich auch im Griechischen) durch Reifezeugnis oder in späterer Prüfung (in den ersten Semestern) nachzuweisen. Zweitens muß jeder, der die Fakultas im Lateinischen haben will, auch auf Erwerbung einer solchen im Deutschen, wenigstens für die zweite Stufe, verpflichtet werden. Drittens aber müssen die Bestimmungen für diese annähernd wissenschaftlich gestaltet werden. Es darf nicht mehr geschehen, was nach der Prüfungsordnung erlaubt und mir nur allzuoft vorgekommen ist: daß jemand die Fakultas für Deutsch erwerben kann, ohne je von Walther von der Vogelweide oder Wolfram von Eschenbach oder einem mittelhochdeutschen Volksepos gehört zu haben oder zu wissen, was man unter einer niederdeutschen Mundart versteht. Die Prüfungsordnung verlangt nämlich nur 'neuhochdeutsche Schriftsprache und neuhochdeutsche Literatur'. Es wäre hier wenigstens 'die Bekanntschaft mit den Hauptergebnissen der historischen Grammatik' und 'eine Übersicht über den Entwicklungsgang der gesamten deutschen Literatur' zu fordern.

Werden diese Ratschläge befolgt, so wird damit die gelockerte Verbindung zwischen den beiden Gebieten gefestigt, ehe sie ganz zerreißt, und klassische und germanistische Arbeit werden sich wie dereinst segensreich verbinden. Die enge Berührung der deutschen Studien mit der romanischen und englischen Philologie, der Geschichte, Kunstgeschichte und Sprachwissenschaft braucht darunter nicht zu leiden; ja sie alle können vereint und umschlungen werden durch das geistige Band der Antike.

VOM GRIECHISCHEN ANFANGSUNTERRICHT

Von Otto Brinkmann

Wenn man die Geschichte des griechischen Anfangsunterrichts vom XVI. Jahrh. bis auf unsere Zeit betrachtet, so lassen sich zwei Richtungen verfolgen, die nebeneinander herlaufen. Die eine beginnt den Unterricht, sobald das Alphabet gelernt ist, mit der Lektüre, meist dem Neuen Testament, und gewinnt aus ihr das grammatische System: ihre Hauptvertreter in älterer Zeit sind Melanchthon, Ratke und Francke. Die andere übt in einem längeren Vorkursus die Formenlehre, um auf diese Grundlage erst die Lektüre folgen zu lassen; sie wird bezeichnet durch die Hauptnamen: Erasmus, Neander, Ernesti. Es sind, wie man sieht, dieselben beiden Wege, die auch noch heute begangen werden, der eine die Weiterführung der Linie Erasmus-Neander, der durch Ernesti für die neuhumanistischen Schulen zunächst sanktioniert wurde und, weiter ausgebaut und in vielem verbessert, in bei weitem den meisten Gymnasien heute an der Hand vieler Lehrbücher wie Wesener, Kaegi, Holzweißig, bis zu Herwig und Kohl verfolgt wird. Der andere Weg Melanchthon-Ratke-Francke wurde wieder aufgenommen von Herbart, der gleich mit der Lektüre, und zwar Homers Odyssee, anzufangen riet, ein Vorschlag, den sein Schüler Ahrens in die Praxis umgesetzt hat, und der heute wieder an zwei Schulen in Hannover in Übung ist. Eine Abart davon ist schließlich die Methode Przygode-Engelmann, die mit Xenophons Anabasis auf U III anfängt und aus dieser Lektüre das grammatische System nach und nach gewinnt. Doch sind es nicht eben viele Schulen, 21 in ganz Preußen, die diese Methode einzuschlagen gewagt haben. Ihre Gefahren liegen auf der Hand: es ist einerseits die Schwierigkeit, das grammatische System an geeigneten Stellen zu bringen und sicher einzuprägen; besonders im Anfang stürmt eine solche Überfülle neuen Stoffs auf den Schüler ein, daß es nicht so einfach ist, jedenfalls einen ungewöhnlich geschickten Lehrer verlangt, alle Jungen zur Klarheit und sicheren Bewältigung der zunächst wirren Masse zu bringen. Und auf der anderen Seite, wenn man dieser Scylla entgeht, nicht der anderen Gefahr zu erliegen, den Schriftsteller zum Tummelplatz für grammatische Übungen herabzuwürdigen. Doch hat die Erfahrung bewiesen, daß es möglich ist, mit dieser Methode befriedigende Resultate zu erzielen. Sie hat den Vorzug, daß sie nicht so leicht das eigentliche Ziel des griechischen Unterrichts: Anleitung zur Lektüre und Vertiefung in den Inhalt der Klassiker, aus den Augen verliert und, wie versichert wird, in den Anfangsunterricht mehr Leben bringt. Das Lehrbuch von Przygode-Engel-

mann ist allerdings in sprachwissenschaftlicher Hinsicht mangelhaft: man sehe was es z. B. von *βασιλεύς* und dem Dat. plur. *πατράσι(ν)* behauptet (3. verbess. Aufl. S. 12 u. 61).

Demgegenüber hat die große Gruppe der Lehrbücher, die die andere Methode befolgen, den Nachteil, daß sie die Schüler zu spät zur Lektüre führen. Es ist falsch, den Tertianer in diesem ausgedehnten griechischen grammatischen Vorkursus im wesentlichen noch einmal denselben Weg zu führen, den er in VI im Lateinischen gemacht hat. Die Methode ist demgemäß verbessert, sie ist biegsamer geworden, psychologisch richtiger. Vor allem hat Herwig den Satz ausgesprochen und bis zu einem gewissen Grade, ebenso wie O. Kohl, durchgeführt, 'daß die Durchbrechung des grammatischen Schemas die Aneignung des Stoffes nicht erschwert, sondern erleichtert'. Das ist ein sehr wichtiger Grundsatz. In dieser Weise, vom strengsten Formalismus zu seiner Auflösung durch Beachtung psychologischer Gesetze vollzieht sich mehr als einmal der Fortschritt der pädagogischen Methode.

Der Herwigsche Satz hat auch weitere Gültigkeit als für 'die allmähliche Einschaltung der Hauptformen des regelmäßigen Verbums'. Auch Herwig vereinigt mit der Erledigung der Formenlehre ein gewisses syntaktisches Pensum. In beidem aber geht viel weiter als er Ewald Bruhn in seinem 'Hilfsbuch für den griechischen Unterricht', das aus der Praxis des Reformgymnasiums (in Frankfurt a. M.) erwachsen und für Reformgymnasien bestimmt ist.

Es genügt ein Stück vom Inhaltsverzeichnis aus Bruhn, um zu sehen, wie weit hier die Auflösung des Formalismus geht.

Stück I: a) Maskulina der zweiten Deklination ohne den Vokativ (Substantiva und Adjektiva).
b) *ἡμεῖς — ἡμᾶς, ὑμεῖς — ὑμᾶς, ὁ ἡμέτερος, ὁ ὑμέτερος, αὐτός* = er.
c) Indikativ und Infinitiv Praesentis Aktivi (Satz 1—12), Medii Passivi (S. 13 ff.) der Verba auf *ω*.
d) Attributive und prädikative Stellung; *οὐ* und *μή*.
II: a) Neutra der zweiten Deklination (Substantiva und Adjektiva).
b) *αὐτός* = selbst; *ὅσος*, — *οι*.
c) Imperfekt der Verba auf *ω*.
d) Neutrum Pluralis als Subjekt. Fehlen des Artikels beim Prädikativum. Präpositionale Ausdrücke als Attribut.

So wird das Notwendigste aus Formenlehre und Syntax in kürzerer Zeit erledigt als sonst, und nach fünfzehn Unterrichtswochen (zu acht Stunden) mit der Lektüre begonnen. Daneben geht dann der grammatische Unterricht weiter, indem jetzt erst allerhand Unregelmäßiges und Seltenes nachgeholt wird, was man früher mit dem entsprechenden Regelmäßigen zusammen zu erledigen pflegte: das Futurum Passivi der Verba vocalia und muta; Contracta der ersten und zweiten Deklination; Präsens und Imperfekt der einsilbigen Stämme mit dem Stammcharakter *ε*, der Verba *ζῆν* und *χρῆσθαι*; Abschluß der Pronomina; Fortsetzung und Abschluß der 3. Deklination; Abschluß der Komparation; starker Aorist Passivi; Vokativ; Dual.

Gerade dies letztere ist, wie sich in der Praxis herausstellt, ein großer Fortschritt. So wird nach einem längeren Zwischenraum die ganze Flexion kapitelweise ergänzt und dabei wiederholt, intensiver und wirkungsvoller, als wenn repetiert wird, um zu repetieren.

Das Streben, schneller zur Lektüre zu kommen, wird unverkennbar immer allgemeiner. Vor nicht langer Zeit begann man die Anabasis im zweiten Semester auf O III. Dann nach dem ersten Drittel und Viertel des zweiten Jahres. Heute beginnen sehr viele Schulen gleich Ostern auf O III mit der Lektüre. Ja, man hat auch den Versuch gewagt, neben Kaegi z. B., schon auf U III die Anabasislektüre anzufangen. Doch machte sich, je früher man begann, um so stärker der Mangel fühlbar, daß Grammatik- und Lektürestunden gänzlich auseinanderfielen. Heute übersetzt man vielleicht Kyros' Rüstungen gegen seinen Bruder, und morgen zur Einübung der Verba liquida: *Ὁμονοοῦντες ἰσχυροὶ μενοῦμεν. Τίς ἄμεινον τοῦ σοφοῦ κρινεῖ τὰ δίκαια* usf. (Kaegi I St. 71). Auch diesen sehr wesentlichen Mangel vermeidet Bruhn. Sobald die Lektüre begonnen hat, setzen sich die grammatischen Übungstücke im wesentlichen zusammen aus Sätzen, die den gelesenen Xenophonkapiteln entnommen sind. Die vorläufige Erklärung bei der Lektüre hat das Grammatikpensum schon vorbereitet. Was dann noch fehlt, ist in der Hauptsache die systematische Zusammenfassung und Einübung. Denn wenn dieser und alle ähnlichen Versuche, den Unterrichtsgang mehr psychologisch als systematisch anzulegen, gelingen sollen, dann darf man vor allem eins nicht vergessen: mit Apperzeption und judiziösem Gedächtnis allein ist's nicht zu machen; es gehört dazu das regelmäßige 'Pauken nach allen Regeln der Kunst', wie Hartke in dem neuen lateinischen Übungsbuch für VI sagt, wenn man keine Enttäuschungen erleben will. Nicht zum wenigsten auf dieser Verbindung beruhen, wie ich mich selbst überzeugen durfte, die Erfolge des Frankfurter Goethe-Gymnasiums im griechichen Unterricht.

Kehren wir noch einmal zu den üblichen Lehrbüchern zurück. Ein großer Fortschritt der besseren von ihnen besteht darin, daß sie dem Inhalt größere Sorgfalt gewidmet haben, worin übrigens Fr. Gedike am Grauen Kloster in Berlin vorangegangen war, aber lange keine Nachfolge gefunden hatte. Er begann 'weder mit dem Neuen Testament als erster Lektüre, noch vorher mit der Grammatik, sondern mit einem einfachen akzentlosen Lesebuche, für Anfänger von Gedike selbst verfaßt, in welchem nur Erzählungen und Beschreibungen aus Plutarch, Älian, Apollodor, Diodor, Diogenes Laertius u. a. nebst Wörterbuch geboten wurden' (Kohl in Reins Enzyklop. Handbuch d. Pädagogik III 678). Nur eins scheint mir allmählich übertrieben: das Dogma von dem zusammenhängenden Lesestoff. Wir sehen hier, vor unseren Augen sozusagen, an einem kleinen Beispiel, wie in kurzer Zeit ein gutes Stück desselben Weges zurückgelegt wird, den nachweislich die Rhetorik als Bildungsziel durch die Jahrhunderte gegangen ist: Aus gesunder Wurzel erwächst eine gute Neuerung, wird allmählich zum Schlagwort, an das sich keine kritische Betrachtung mehr heranwagt, und wuchert weit über die ihr zukommenden Grenzen hinaus.

Das, worauf es beim griechischen Anfangsunterricht ankommt, ist immer noch: Sichere Einübung der Formenlehre und Einprägung eines angemessenen Vokabelschatzes, in möglichst kurzer Zeit, zum Zweck der Vorbereitung auf die Lektüre. Weshalb läßt sich dieses Ziel mit nichtssagenden Sätzen nicht erreichen? Deshalb, weil die Langeweile, die sie verbreiten, den ganzen Unterricht befällt und alle Lust zur Sache erstickt. Ebenso, wie 'die Durchbrechung des grammatischen Schemas die Aneignung des Stoffes nicht erschwert, sondern erleichtert', so auch die Anknüpfung der Formen und Vokabeln an einen fesselnden Inhalt.

Ganz abgesehen vom bildenden Wert, rein mnemotechnisch kann man nichts Besseres tun, als den grammatischen Betrieb möglichst intensiv mit Bildern und Gedanken durchsetzen, die den Schüler lebhaft beschäftigen. Ein Bild, ein Witzwort, ein glücklich geformter Gedanke prägen sich unvergeßlicher ein als einzelne Vokabeln und Formen. So aber dienen sie als Hilfsmittel der Reproduktion der Vokabeln und besonders der Formen des Satzes, in dem sie ausgedrückt waren. Ein einziges Bild, ein Witz, ein Aperçu stützt so vielleicht sicherer eine ganze Reihe von grammatischen Erscheinungen, als ein halbes Dutzend von Regeln und Paradigmen.

'Sokrates ist von einem vornehmen Freunde, namens Agathon, der als dramatischer Dichter zum erstenmal preisgekrönt ist, zum Festmahl geladen. Die Speisen sind abgetragen. Man unterhält sich lebhaft beim Wein, indem jedem Anwesenden aufgegeben wird, eine Rede zu halten, die dann zu allerhand geistreichen Bemerkungen Anlaß gibt. Darüber vergeht die Zeit. Plötzlich, schon recht spät, kommt Alkibiades von einem anderen Gelage, angeheitert, einen dicken Kranz für Agathon verschoben auf dem Kopfe, mit viel Lärm in die Tür. Auch er soll eine Rede halten. Er erblickt Sokrates, seinen Lehrer, unter den Gästen und fängt an mit einer Lobrede auf diesen. Wie sah denn Sokrates aus? Seht hier das Bild! Also fängt Alkibiades an: *Τίνι σ' ἂν εἰκάσαιμεν, ὦ Σώκρατες; ἆρ' οὐ τοῖς Σιληνοῖς τούτοις, οἳ ἔνδον ἀγάλματα ἔχουσι θεῶν*; Ihr kennt die Zigarrenspitzen vom Meerschaum im Etui. So denkt euch aus Holz, nur größer, einen häßlichen Silen geschnitzt mit Stumpfnase, wulstigen Lippen und Schmerbauch, aufklappbar und darin ein kleines schönes Götterbild der Aphrodite, Hera, des Zeus oder Ares, aus Elfenbein, Bernstein oder einem edeln Metall. Wie paßt der Vergleich?'

Das ist mit Analyse des Satzes in fünf Minuten gemacht. Und wenn's auch zehn dauert! Ich wette, die Jungen vergessen die Szene nicht wieder, und mit den Bildern des festlichen Gastmahls, des angeheiterten Alkibiades in seiner barocken Laune, des Silenenetuis mit seinem edlen Inhalt taucht wieder der Dativ *τίνι* und damit der ganze Unterschied *τὶς τινὸς* und *τίς τίνος*, der Vokativ der Eigennamen auf *-ης* nach der dritten Deklination, die potentiale Ausdrucksweise und der Optativ Aoristi Aktivi aus der Vergessenheit auf, in die alles sonst vielleicht hinabgesunken wäre.

Was ist wertvoller und praktischer: dieser eine Satz (aus Bruhns Hilfsbuch für den griechischen Unterricht XIV 6) so behandelt, mit Retroversion,

Formenpauken und Umwandlung bei der Wiederholung in der nächsten Stunde, oder die fingierte Rede des Königs Necho an die phönikischen Seeleute, die etwa denselben grammatischen Stoff behandelt: *Πολὺν ἤδη χρόνον ἐλογισάμην, ὦ ἄνδρες, ὅτι πολλὰ ἂν κερδαίνοιμι, εἴ μοί τις περίπλουν εὑρίσκοι τῆς Λιβύης· ἁπλῆν δὲ νομίζω τὴν πρᾶξιν εἶναι. Τί γὰρ ἂν ὑμᾶς κωλύσειεν ἐκείνου τοῦ πλοῦ, ἐπειδὴ πάλαι διὰ τῶν Ἡρακλείων στηλῶν πλέοντες εἰς τὸν ἔσχατον βορρᾶν ἥκετε; Εἰ οὖν ὑμεῖς ἐθέλοιτε, ἐγὼ ῥᾳδίως ἂν ἐλπίσαιμι τὴν γνώμην διαπράξεσθαι* (aus Herwig St. 33—34: Die erste Umschiffung Afrikas). Das ganze Kapitel (33/4) ist, gegen die Sätze manches älteren Buches gehalten, gewiß ein Fortschritt. Man sehe die blutarmen Sätze bei Kaegi St. 45: 5. *Εἰ μὴ τῇ τύχῃ πιστεύσαις, ἀλλὰ τῇ ἰδίᾳ ἀρετῇ, ἄριστ' ἂν βιοτεύσειας.* 6. *Κικέρων ἔλεξεν, ὅτι ἡδέως καταλύσοι τὸν βίον, εἰ παύσειε τὸν Ἀντώνιον τῆς ὕβρεως.* 7. *Σὺν ἄφροσιν οὐκ ἂν ἀσφαλῶς βουλευσαίμεθα.* Aber betrachten wir Herwigs Stück 33/34 genauer, so ist die blasseste Partie, die sich am wenigsten einprägt, Nechos Rede, von der denn auch im Herodot (II 158 und 159 und IV 42), wonach die Stücke zurechtgemacht sind, nichts steht. Gerade in ihr sind aber die meisten Beispiele für den Optativ und die Contracta der ersten und zweiten Deklination, derentwegen die Stücke dastehen. Das heißt denn doch den Sinn der zusammenhängenden Übungstücke mißverstehen!

Nicht darauf kommt es an, ob Einzelsätze oder zusammenhängende Stücke. Beide können gut und schlecht sein. Der springende Punkt ist vielmehr der: Der Inhalt soll so sein, daß er den Schüler beschäftigt (denn nur so behält er ihn), und zugleich in so knappe Form gegossen, daß sich die Form zugleich mit dem Inhalt einprägt. Denn auf die Form kommt's an, auf die sprachliche Einkleidung. Der Inhalt mag so wertvoll sein wie er will, im Anfangsunterricht hat er nur eine dienende Rolle zu spielen. Um so glücklicher sind wir daran, daß er diese Aufgabe um so besser erfüllt, je interessanter und schöner er ist. *Δοκιμάζετε πάντα, τὸ καλὸν κατέχετε*, sagt Paulus auf gut griechisch. Wir müssen auch das Gute behalten, was Einzelsätze haben können, und die zusammenhängenden Stücke auf Herz und Nieren prüfen, ehe wir sie, weil sie unter vertrauenerweckender Marke gehen, passieren lassen.

Man kann sich leicht überzeugen, daß die Bruhnsche Methode in der Mitte steht zwischen den beiden älteren. Schon dadurch hat sie den günstigen Verdacht der aurea mediocritas für sich. Es läßt sich auch nicht leugnen, daß Bruhns Hilfsbuch, wenn die obigen Betrachtungen richtig sind, in Anordnung des grammatischen Pensums und Beschaffenheit des Übersetzungstoffs allen anderen Lehrbüchern gegenüber eine gesunde Weiterbildung zeigt. Doch würde ich diesen Betrachtungen kein allzugroßes Gewicht beimessen, wenn sie nicht durch die Praxis bestätigt wären. Der Einwand liegt ja nahe: Was für die ganz anders gearteten Verhältnisse der Reformgymnasien, besonders des in jeder Beziehung so günstig gestellten Goethe-Gymnasiums, paßt, eigne sich nicht für das Gymnasium. Schon der Altersunterschied der Anfangsklassen (U II und U III) schließe einen Vergleich aus. Das ist gewiß richtig, eine mechanische Herübernahme wird nicht möglich sein. Und doch geben wir am Mindener Gymnasium

jetzt im dritten Jahr geradezu nach Bruhns Hilfsbuch den griechischen Anfangsunterricht, mit manchen Abweichungen natürlich, besonders mancher Erleichterung. Trotz einigen Schwierigkeiten, die sich naturgemäß dabei ergaben, haben wir doch gefunden, daß die Sicherheit in der Formenlehre mindestens nicht geringer ist als nach der früheren Methode. Dagegen ist die Fähigkeit, griechische Formen zu erkennen und Xenophon zu übersetzen, merklich größer als früher; ganz zu schweigen von dem frischen Leben, das in den Anfangsunterricht eingezogen ist.

Hier droht, wie mir scheint, das alte Gymnasium vom Reformgymnasium überholt zu werden. Gestehen wir uns das ein! Denn sieht man erst die Aufgabe, dann wird sich auch ein Weg finden zu ihrer Lösung.

Was ich daher wünschte, wäre eine Bearbeitung des Bruhnschen Hilfsbuches, die es so umgestaltete, daß es den Bedürfnissen der nach dem normalen Lehrplan arbeitenden Gymnasien entspräche. Denn so, wie es ist, das Buch in einer U III zu benutzen, ist zwar möglich, doch unbequem und für alle Fälle von Lehrerwechsel, gar für weitergehende Vertretungen, unpraktisch. Vielleicht trägt dieser Aufsatz dazu bei, in beteiligten Kreisen und vor allem an den unmittelbar in Betracht kommenden Stellen Interesse für unseren Plan zu erwecken.

ZUR METHODIK DES ERDKUNDLICHEN UNTERRICHTS

Von Max Georg Schmidt

Der Nestor der geographischen Methodik, Geheimrat Richard Lehmann in Münster, hat der jüngeren Generation mit seinem kürzlich erschienenen Lehrbuche ein wertvolles Geschenk gemacht.[1]) Das Buch bildet einen Niederschlag alles dessen, was theoretische Überlegung und praktische Erfahrung eines arbeitsreichen Lebens als erstrebenswert und möglich kennen gelehrt hat. Daher zeichnet es sich durch staunenswerte Vielseitigkeit aus: Keins der zahlreichen Probleme, keine strittige Frage der Didaktik und Methodik, die nicht sorgsam und mit ausführlichen Literaturangaben erörtert würde.

Es sei gestattet, aus dem reichen Inhalt einiges besonders zu unterstreichen oder auch abweichender Meinung Ausdruck zu geben.

In dem Abschnitt über 'die Lehrer der Erdkunde' erhebt der Verfasser mit Recht nachdrücklich die Forderung, daß der geographische Unterricht nur fachmännisch vorgebildeten Schulmännern übertragen werde. Aber die Frage, ob die Universitäten auch auf die Bedürfnisse des künftigen Geographielehrers die nötige Rücksicht nehmen, wird kaum berührt. Hier aber liegt heute nach meiner Erfahrung gerade der wunde Punkt, und wenn Harnack in seinem bekannten Baseler Vortrag den Lehrern zuruft: 'sie mögen laut und kräftig aussprechen, was die Schule von der Universität in bezug auf Vorlesungen und Übungen erwartet', so darf bei dieser Gelegenheit vielleicht einmal darauf hingewiesen werden, daß die Vorbildung unserer jungen Geographen heute häufig den Eindruck starker Einseitigkeit hervorruft. Der assoziierende Charakter der Erdkunde bringt es noch in höherem Maße als in anderen Disziplinen mit sich, daß die Fachgelehrten sich mit Spezialstudien beschäftigen und diese dann auch in den Mittelpunkt ihrer Vorlesung rücken, auch wohl zum Gegenstand der Prüfung machen. Daher fehlt nach meiner Beobachtung jetzt häufig den Kandidaten die souveräne Beherrschung des Gesamtstoffs, welche die Schule bei der praktischen Anleitung im Seminarjahr voraussetzen muß. Ein Kandidat, welchem das Wort 'Mittelmeerflora' ein ganz fremder Begriff war, bemerkte mir zur Erklärung: 'Ich bin Ozeanograph', und ein anderer, der über die Erzeugnisse Südamerikas nicht Bescheid wußte, versicherte, daß er sich mit Wirtschaftsgeographie nicht beschäftigt habe. Mit Geologen, Klimatologen und anderen Spezialisten ist aber, zumal, wenn sie ihr Spezialwissen in den Unterricht hineintragen, der

[1]) R. Lehmann, Der erdkundliche Unterricht an höheren Lehranstalten. Halle a. S., Jensch & Grosse. 387 S. Pr. 7.50 Mk.

Schule nicht mehr geholfen, als wenn Nichtfachleute den geographischen Unterricht erteilen. Vorbildlich erscheint mir deshalb das Beispiel Alfred Kirchhoffs, der in einem sechssemestrigen Lehrgang die gesamte Länderkunde und die allgemeine Erdkunde systematisch durcharbeitete und seinen Schülern damit in der Tat eine wirkliche geographische Fachausbildung vermittelte.

Recht anregend führt der Verfassser den Nachweis, daß die Verbindung von Geschichte und Erdkunde mehr eine traditionelle als eine innerlich begründete sei. Und doch möchte ich für den Geschichtslehrer die geographische Vorbildung nicht missen; und der Nachweis von K. Cherubim (Geogr. Anzeiger 1913, S. 9), daß von allen Lehrern, die sich eine Lehrbefähigung für Erdkunde erwarben, im Durchschnitt der letzten 17 Jahre 56,4 v. H. die Fächerverbindung Erdkunde—Geschichte wählten, und nur 24,8 v. H. sich für Naturwissenschaften und Erdkunde entschieden, war mir höchst wertvoll. So ist gegenüber dem einseitigen Bestreben der Zeit, die Geographie in immer höherem Maße auf das rein naturwissenschaftliche Gebiet hinüberzuschieben, die Anthropogeographie mehr und mehr in eine reine Wirtschaftsgeographie ausarten zu lassen, die Möglichkeit geboten, in der Schule dem historischen Element der Erdkunde im Sinne von Ritter zu seinem Recht zu verhelfen. Ist die Geschichte auch nicht, wie Herder meint, eine 'in Bewegung gesetzte Geographie', so sind doch geographische Motive in dem Gang der Geschichte ganz unverkennbar, und der auch geographisch vorgebildete Historiker wird durch steten Hinweis auf diese seinen Unterricht mannigfach befruchten. Das deutsche Land als geschichtliche Größe zu betrachten, ist z. B. eine außerordentlich dankbare und lohnende Aufgabe (vgl. Steinhauff-Schmidt, Lehrbuch der Erdkunde VI 90—99).

Die heute immer kräftiger erhobene Forderung, 'nationale' oder 'deutsche Erdkunde' auf den Schulen zu treiben, hätte vielleicht noch näher beleuchtet werden können. Wie die Geschichte Begeisterung erweckt für die Größe unseres Volkes durch Betrachtung der Vergangenheit, so hat die Geographie wie kein anderes Unterrichtsfach die heute wohl noch zu wenig benutzte Gelegenheit, das gewaltige Schaffen unserer Nation in der Gegenwart zu lebensvoller Darstellung zu bringen und den Blick auf die Zukunftsaufgaben unseres Staates zu lenken. Mit Recht weist Verfasser (S. 797) darauf hin, daß ähnlich, wie in der Geschichte in U II soziale und politische Fragen erörtert werden sollen, so in der Erdkunde wirtschaftsgeographische Tatsachen mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Interessen behandelt werden müssen. Auch die Auswahl des erdkundlichen Stoffs sollte sich nach den weltwirtschaftlichen Interessen unseres Vaterlandes richten; bei jedem Lande Europas oder der Übersee muß den Schülern klar vor Augen geführt werden, welche Beziehungen uns mit jenen Bewohnern verknüpfen. Und zwar darf sich dieser Nachweis nicht nur auf das wirtschaftliche Element, auf Ein- und Ausfuhr, auf Schiffahrtsverbindungen mit fremden Ländern, auf industrielle Unternehmungen u. dgl. beschränken, sondern ebensowohl müssen ideelle Beziehungen geklärt werden: Welchen Anteil hat die deutsche Wissenschaft an der Erforschung, das deutsche Volk an der kulturellen Erschließung jener Länder, wo haben sich deutsche Auswanderer im fremden

Land ihr Deutschtum bewahrt? Ein Geographieunterricht, welcher verabsäumt, mit Nachdruck auf die Bedeutung des Deutschtums im Ausland hinzuweisen, begeht ein Verbrechen an seiner vaterländischen Pflicht. Seitdem das Lehrbuch von Steinhauff-Schmidt als erstes einen zusammenhängenden Überblick über das Auslandsdeutschtum gebracht hat, hat sich diese Erkenntnis zum Glück in den Reihen der Geographielehrer immer mehr Bahn gebrochen.

Außerordentlich viel Anregendes bringt die Lehmannsche Methodik über den heimatkundlichen Unterricht; auch der erfahrene Praktiker wird diese Kapitel mit großem Gewinn studieren. Möchte doch die Anregung, daß an jedem Schulort ein heimatkundlicher Ausschuß sich bilden sollte, der das zur unterrichtlichen Verwertung Geeignete aus dem Bereiche des Schulorts und seiner Umgebung zusammenstellt, auf fruchtbaren Boden fallen! Ergänzend sei bemerkt, daß der Geographielehrer versuchen müßte, den jetzt an vielen höheren Lehranstalten eingerichteten Handfertigkeitsunterricht seinen Zwecken dienstbar zu machen, um auf diesem Wege geographische Schülerübungen, mit praktischen Arbeiten verbunden, einzuführen. Statt der sonst üblichen Papparbeiten könnte sehr wohl einmal ein Relief (nach der Anleitung von Ule in Lehmanns Beiträgen zur Methodik) geklebt werden u. ä. Die deutsche Unterrichtsausstellung in Berlin, welche auf die Gewinnung geographischer Schülerarbeiten besonderen Wert legt, wird hoffentlich manches gute Vorbild für diese Bestrebungen bringen.

In dem Abschnitt über die 'Einrichtung der geographischen Lehrbücher' scheint mir die Forderung besonders beachtenswert (S. 45 f.), daß von Illustrationen nur das für den Unterrichtszweck Wichtigste und nur möglichst Typisches angeführt werden solle. Die Seydlitzschen Lehrbücher, so trefflich sie an sich sein mögen, haben nach dieser Richtung nicht unbedingt segensreich gewirkt. Ihre reiche Bilderausstattung wird in allen Besprechungen rühmend erwähnt, und so sind andere Verleger und andere Verfasser in einen unheilvollen Wettbewerb gedrängt worden, so daß unsere Leitfäden heute geradezu zu Bilderbüchern herabzusinken drohen. Dabei kann es keinem Zweifel unterliegen, daß eine Vielzahl von Bildern eher verwirrt als klärt, so daß eine reiche Illustrierung nicht einmal den eigentlichen Zweck der Bilderausstattung erfüllt.

Was die Frage der Stoffverteilung angeht, über die man viel zum Nachdenken auf S. 123 f. lesen kann, so hat sich ja der Deutsche Geographentag in Straßburg erneut mit diesem Problem beschäftigt, und der Geographische Anzeiger hatte als Vorbereitung dazu bereits eine Diskussion über geographische Lehrplanfragen eröffnet. Hier mag nur kurz noch auf den recht erwägenswerten Vorschlag von P. Cauer in der Jubiläumsnummer der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen hingewiesen werden ([1913] XXV 20 ff.): in den oberen Klassen einen dreijährigen Lehrgang in allgemeiner Erdkunde einzurichten. Auf den 'dreijährigen' Lehrgang möchte ich mich nicht unbedingt festlegen, denn eine abschließende Betrachtung der Wirtschaftsgeographie Deutschlands und einen Überblick über das Deutschtum im Ausland möchte ich in Oberprima nicht entbehren. Aber daß es für die Schüler der Oberklassen sehr viel anregender und vor allem für das geographische Denken sehr viel fruchtbringender ist, statt

eines dritten Kursus der Länderkunde, der nicht gerade sehr viel Neues bringen kann, die Gesamtheit des länderkundlichen Materials, das nicht nur in der Geographiestunde, sondern auch in anderen Fächern, auch durch Privatlektüre gewonnen ist, nun nach ganz anderen Gesichtspunkten, nämlich den Gesetzen der physischen Erdkunde geordnet zu sehen, kann gar nicht zweifelhaft sein. Also im Rahmen der allgemeinen Erdkunde zusammenfassende Wiederholungen in den Oberklassen!

In dem Abschnitt über 'Behandlung der Länderkunde' warnt Verfasser mit Recht vor übertriebenen Anforderungen im Kartenzeichnen. Ich halte es für verkehrt, wenn die Länder Europas oder ganze Erdteile durch den Lehrer an die Tafel und von den Schülern in die Hefte gezeichnet werden. Der Gewinn steht in gar keinem Verhältnis zu dem Aufwand an Mühe und Zeit. Wohl aber kann das freihändige Entwerfen von Skizzen oder von Faustzeichnungen kleinerer Landschaftseinheiten, etwa des Po-Systemes, des nordamerikanischen Seengebietes oder einzelner deutscher Landschaften für die klare Erfassung und Einprägung des Kartenbildes von großem Vorteil sein.

In der Anordnung des Stoffes schließt sich Herr Geheimrat Lehmann dem herkömmlichen Gang des Lehrverfahrens an, wie es sich nach dem Muster der wissenschaftlichen Länderkunde eingebürgert hat, nach der festgeregelten Folge von Kategorien: Lage, Grenzen, Gebirge, Flüsse, Klima, Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt werden die Länder besprochen. Das ist zweifellos übersichtlich und bequem; aber die Gefahr waltet ob, daß sich der Schüler bei solcher logischen Stoffgliederung keine festen, räumlichen Vorstellungen bilden kann. Die Karte zeigt eine natürliche Einheit; aber durch die Kategorienerdkunde wird die Einheit zerrissen, die Karte zerfetzt. Um aus dieser verwirrenden Zersplitterung herauszukommen, haben mehrfache Versuche stattgefunden, den wahren Wesensinhalt der Länderkunde in didaktisch brauchbarerer Form darzubieten; vielleicht wäre es notwendig gewesen, diese Versuche neuerer Schulgeographen kritisch zu würdigen, z. B. Kerp, der 'Landschaftsbild' und 'Kulturbild' unterscheidet, oder Itschner, der ein Land nach einem einzigen Leitgedanken betrachtet, oder Fischer-Geistbeck, die das anthropogeographische Prinzip scharf herausarbeiten. Der jüngste dieser Versuche, der sich in dem Lehrbuch von Steinhauff-Schmidt als 'psychischer Dreifärbendruck' darstellt, mag hier etwas eingehender zur Erörterung kommen.

Die Verfasser gehen von der Ansicht aus, daß, wenn Grenzen, Gebirge, Bewässerung usw. nacheinander in der traditionellen Weise geschildert werden, die rein räumliche Anordnung dieser einzelnen Bestandteile nur unklar bleibt. Deshalb muß danach gestrebt werden, die Totalität der Karte oder ihrer einzelnen Landschaften aufzufassen. Aus der Form der Anschauung muß die Karte in die Form der Vorstellung erhoben werden; ein Bodenrelief in der Vorstellung des Schülers — das muß das erste Ergebnis einer methodisch durchgeführten Behandlung eines Landes sein. Die erste Einheit 'Das Geländebild' vereinigt also die vielen, sonst meist üblichen Teile: Lage, Grenzen, Größe, Bodengestalt und Bewässerung. Nur die Starrheit, nicht die lebendige Beweglichkeit des Raumbildes wird betrachtet,

damit nicht durch die Hereinziehung der Lebenserscheinungen die Bildung von Raumvorstellungen durch Komplex mit Kausalvorstellungen beeinträchtigt wird. Zur Erleichterung des Verständnisses wird dazu meist eine allgemeine und eine Einzelbetrachtung unterschieden. Wie dem Forschungsreisenden im fremden Land sich eine bunte Fülle der Erscheinungen aufdrängt, so daß er sich müht, einen Gesamtüberblick zu gewinnen, so soll auch dem Kind zunächst ein Totaleindruck der Landesart vermittelt werden; die Einzelbetrachtung bringt die Sichtung und Sammlung der besonderen Züge. Als zweite Einheit folgt der Abschnitt 'Natur und Menschenwerk'. Auf der Grundlage des gewonnenen Geländebildes wird in seiner räumlichen Verteilung das Flechtwerk kausaler Beziehungen, wie sie das Leben der Natur und des Menschen beherrschen, zur Darstellung gebracht. Die sonst üblichen Kategorien: Klima, Pflanzenwelt, Tierwelt und Erzeugnisse des Landes werden also zu einem einheitlichen Naturbild unter stetem Nachweis von Ursache und Wirkung zusammengefaßt, und durch die ständige lokale Fixierung der Wirtschaftsbetätigung des Menschen wird eine Leichtigkeit und Deutlichkeit der Auffassung ermöglicht, die bei allgemeinen Angaben der gleichen Art schlechthin unerreichbar ist. Als nächste Darstellungseinheit ergibt sich nach psychologischem Gesetz der Abschnitt 'Völkerleben und Siedelungen'. Hier wird der Nachweis geführt, daß zahlreiche Verhältnisse im Leben des Menschen nicht als unmittelbare Rückwirkung der Landesnatur aufzufassen sind, daß der Mensch wohl auf dem Heimatboden, aber nicht lediglich durch ihn lebt. Die ethnographische, politische, Religions- und Sprachenkarte findet hier also — wieder unter stetem Anschluß an das Geländebild — ihre gemeinsame Besprechung. Alle diese einzelnen länderkundlichen Einheiten sind unter knapp charakterisierende Überschriften untergeordnet, um ihnen ihre eigentlichen Wesenszüge abzugewinnen und diese durch prägnante Formulierung mit vollkräftigster Wirkung dem Schüler vorzuführen. Es kann kein Zweifel sein, daß diese Art der Stoffgliederung wissenschaftlich kaum anfechtbar und psychologisch wohlbegründet ist und daher auch methodisch eine Möglichkeit bietet, die sachlichen Schwierigkeiten wesentlich leichter zu bewältigen, die einzelnen Teile durch ein geistiges Band zu verknüpfen.

Zum Schluß mag im Anschluß an den reichen Inhalt der Lehmannschen Methodik noch einer anderen Forderung Ausdruck gegeben werden, deren Verwirklichung sich unter den heutigen technischen Fortschritten bildlicher Darstellung als immer notwendiger herausstellt: Wie für Physik und Chemie, so muß auch für die Erdkunde ein besonderes Unterrichtszimmer beschafft werden, das mit Projektionsapparat und den Einrichtungen für kinematographische Vorführungen ausgestattet ist und in einem Nachbarraume die Karten und das sonstige Anschauungsmaterial birgt. —

Dem Nestor der Schulmethodik sei aber für die reichen Anregungen seines Werkes der herzlichste Dank der jüngeren Generation ausgesprochen.

DER MORALUNTERRICHT IN DEN JAPANISCHEN SCHULEN[1])

Von August Degenhardt

Das Problem des Moralunterrichts in der Schule beginnt jetzt auch in Deutschland das Interesse weiterer Kreise auf sich zu ziehen. Aber Moralunterricht, völlig losgelöst vom Religionsunterricht, erscheint noch heute den meisten Deutschen als etwas Unerhörtes, Undurchführbares, und man ist meines Wissens noch nirgends über theoretische Erörterungen oder Wünsche der Lehrerschaft hinausgekommen. In einigen anderen Ländern ist jedoch dieses Problem längst gelöst, so unter andern in Frankreich und am konsequentesten wohl in Japan. Japan kennt, abgesehen von den buddhistischen Klosterschulen und den Missionarschulen, überhaupt keinen Religionsunterricht. Es hat zwar in neuerer Zeit den Schintoismus zu einer Art Staatsreligion erhoben; aber diesen oder auch den Buddhismus in der Schule zu lehren, daran denkt niemand.

So ist denn das Wissen, auch des gebildeten Japaners, von seiner Religion außerordentlich gering, da weder durch das Elternhaus noch durch die Schule noch die Priesterschaft eine irgendwie systematische Belehrung stattfindet. Und zum eigenen Studium fehlt es dem Durchschnittsjapaner an religiösem Bedürfnis und Interesse. Die Religion hat überhaupt keine tiefe Wurzel im japanischen Volke; ihr Halt ist durch die gewaltigen Umwälzungen der letzten Jahrzehnte noch besonders stark erschüttert, und so greifen religiöse Gleichgültigkeit und Materialismus in allen Volksschichten reißend um sich.

Die beiden verbreiteten Religionen, Schintoismus und Buddhismus, haben, anders als das Christentum, keine wesentlich mit ihnen verknüpfte Morallehre. Diejenige des Konfuzius steht zwar auf ihrem Boden, reicht aber trotz ihrer auf ehrwürdiges Alter begründeten Autorität für die so anders gearteten und komplizierteren Verhältnisse der Neuzeit nicht aus. Und Buschido, der Moralkodex des mittelalterlichen Rittertums, kann, ganz abgesehen davon, daß über seinen wahren Inhalt die Ansichten sehr geteilt sind, unmöglich Richtschnur für ein ganzes, modernes Volk werden. Da nun die Regierung die Notwendigkeit moralischer Unterweisung der Schuljugend erkannte, Religionsunterricht aber, der bei uns diese Aufgabe in der Hauptsache übernehmen muß, in den Schulen nicht erteilt wird, da Religion reine Privatsache ist, so ließ man durch eine besondere Kommission ein nur auf den Verstand begründetes System der

[1]) Baron Kikuchi, Japanese Education. London 1909. — Galen M. Fisher, Notes on Moral and Religious Influences surrounding Younger Students in Japan. In 'The Christian Movement in Japan'. Tokyo 1909.

Moral, das aber Anregungen aus allen Zeiten und von allen Völkern nicht verschmähte, ausarbeiten und dann für alle Schulstufen passende Lehrbücher über diesen Gegenstand herstellen.

Diesem Moralunterricht nun wird für die verschiedenen Schulen ein verschiedenes Maß von Wichtigkeit beigelegt, was sich äußerlich in der Zahl der ihm angewiesenen Stunden (in der Elementarschule sind es zwei, in der Mittel- und Hochschule ist es eine Wochenstunde) zeigt, ausdrücklich aber auch in den verschiedenen kaiserlichen und ministeriellen Erlassen hervorgehoben ist.

Aller Moralunterricht in den Schulen soll seine Autorität herleiten von dem großen kaiserlichen Erlasse vom Jahre 1890, der etwa folgendermaßen lautet:

An unsere Untertanen!

Der Gründer unseres Kaiserlichen Hauses und unsere übrigen Kaiserlichen Vorfahren bauten unser Kaiserreich auf einer großen, dauernden Grundlage auf und pflanzten die Tugenden, die immer gepflegt werden sollen, ein.

Die Trefflichkeit unserer Untertanen, die sich Generation auf Generation in Treue und Ehrfurcht und einheitlichem Zusammenwirken erwiesen hat, trägt zu der dauernden Würde unseres Landes bei. Die wesentlichen Grundsätze für die Erziehung unserer Untertanen sind folgende: Seid gehorsam euren Eltern, liebet eure Brüder und Schwestern, lebt in Eintracht als Gatten und Ehefrauen, als Freunde seid treu; euer Benehmen sei höflich und maßvoll, und euren Nächsten wollt ihr lieben wie euch selbst; widmet euch euren Studien und seid fleißig in eurem Berufe; bildet eure geistigen Fähigkeiten aus und fördert eure sittlichen Gesinnungen; erhöht das Gemeinwohl und leistet den Interessen der Gesellschaft Vorschub; leistet der Vefassung und allen Gesetzen unseres Reiches strengen Gehorsam; offenbart euren Patriotismus und euren Mut und helft uns dadurch, die Ehre und das Wohl unseres Reiches, welches dem Himmel und der Erde gleich ist an Wert, zu fördern. Ihr erfüllt dadurch nicht nur eure Pflicht als treue und gute Untertanen, sondern ihr ehrt auch die Sitten und Gebräuche, die eure Vorfahren hinterlassen haben.

Diese von unseren Kaiserlichen Vorfahren übernommenen Verpflichtungen, die uns und unseren Untertanen einen sicheren Weg vorschreiben, sind in allen vergangenen Zeiten wie auch für die Gegenwart und für alle Länder von unfehlbarer Gültigkeit gewesen. Wir sind daher der festen Überzeugung, daß weder wir noch unsere Untertanen jemals versäumen werden, diesen heiligen Grundsätzen ehrfurchtsvoll nachzuleben.

Eine Abschrift dieses Erlasses ist vom Unterrichtsministerium an alle Schulen des Landes, seien sie nun staatlich, städtisch oder privat, verteilt worden. Die den Staatsschulen überwiesenen sind vom Kaiser selbst unterzeichnet und müssen in einem besonderen Raume aufbewahrt werden. Bei feierlichen Gelegenheiten werden sie im Festsaal aufgehängt, und es wird ihnen dann dieselbe Ehrfurcht erwiesen, als ob die Majestäten persönlich anwesend

wären. Ja, es ist verschiedentlich vorgekommen, daß ein Direktor oder Lehrer sie mit Lebensgefahr aus einer brennenden Schule gerettet hat.

Wenden wir uns nun zu dem Moralunterricht in den verschiedenen Schulen. Über die Elementarschulen enthalten die Erlasse folgende Bestimmungen:

Der Unterricht in Moral muß auf den kaiserlichen Erlaß über Erziehung gegründet werden, und sein Ziel sollte sein, die sittliche Natur der Kinder zu pflegen und sie in Ausübung der Tugenden zu leiten.

In dem gewöhnlichen Elementarkursus sollten leichtfaßliche und anwendbare Lehren über kindliche Pietät und Gehorsam gegen die Älteren, Zuneigung und Freundschaft, Einfachheit und Fleiß, Bescheidenheit, Treue, Mut usw. gegeben werden; dann sollen einige Pflichten gegen den Staat und die Gesellschaft gelehrt werden, um ihren sittlichen Charakter zu heben, ihren Willen zu stärken, ihre Unternehmungslust zu fördern, sie bürgerliche Tugenden schätzen zu lehren und den Geist der Treue und des Patriotismus zu hegen.

In dem höheren Elementarkursus muß obiges weiter ausgedehnt und die Kenntnisse mehr gefestigt werden.

Beim Unterricht der Mädchen muß besonderer Nachdruck auf die Tugenden der Keuschheit und Bescheidenheit gelegt werden.

Im Geiste dieser Verfügungen sind, wie gesagt, von einer Kommission von Universitätsprofessoren, Direktoren usw. Unterrichtsbücher ausgearbeitet worden und zwar 15 für den Elementarunterricht, 8 für die Hand des Lehrers und 7 für die Schüler, die für das erste Jahr kein Lehrbuch erhalten.

Die allererste Lektion behandelt die Schule. Unter Vorführung eines Bildes, das eine Schule mit eintretender Kinderschar darstellt, werden die Kleinen über den Zweck der Schule belehrt: Es ist der erste Schultag; die Eltern haben sie hierher gebracht, um gute Menschen aus ihnen zu machen; da sie alle gute Menschen werden wollen, so dürfen sie nicht vernachlässigen, regelmäßig zur Schule zu kommen. Die Schule ist keineswegs ein Ort, wo sie sich beengt oder unbehaglich fühlen sollen; sie sollen dort interessante Geschichten hören und vergnügliche Spiele lernen. Dort gibt es viele interessante Dinge, die sie noch nie gesehen haben; auch ist da ein schöner, großer Spielplatz. Sie können dort zusammen arbeiten und mit vielen Freunden spielen, sie werden deshalb gern zu diesem angenehmen Platze kommen.

Für den Lehrer werden dann noch folgende Punkte hervorgehoben: 1. Da die Kinder sich vor dem Eintritt allerlei Gedanken über die Schule gemacht haben und manche Erwartungen hegen, so muß der Lehrer diese Neugier ausnutzen und sie die Tatsache verstehen lehren, daß die Schule der Platz ist, gute Männer aus ihnen zu machen. 2. Der Lehrer muß bei aller Korrektheit Wärme und Freundlichkeit zeigen, in seiner Sprache leicht verständlich sein, ohne vulgär zu werden, damit die Kinder nicht die Achtung vor ihm verlieren. 3. Da die Kinder, wenn der Lehrer zu streng gegen sie ist, ihn fürchten werden, so soll er ihre Zuneigung und Freundschaft erwerben, indem er Maß hält in Strenge und Freundlichkeit. 4. Beim Anfang des Schullebens sollte man den Kindern zeigen und sie üben lassen, wie sie sich in der Schule zu benehmen

haben, nämlich beim Hinaus- und Hineingehen, Aufstehen und Setzen, wie sie ihre Bücher behandeln, ihre Hüte aufhängen und sich verbeugen müssen. 5. Der Lehrer soll die Kinder durch die ganze Schule und über den Spielhof führen und ihnen dort überall die nötigen Weisungen geben. Allzuviel Vorschriften jedoch sind nutzlos.

So viel über die erste Lektion, auf die 4 Stunden verwandt werden sollen. Die nächsten Lektionen behandeln alle noch das Schulleben, nämlich Verhalten gegen den Lehrer, Haltung, Ordnung, Pünktlichkeit, Fleiß, Klassenzimmer und Spielhof und Spiel. Alle diese Gegenstände werden in derselben Weise an der Hand von Bildern besprochen. Danach wendet man sich zu dem Elternhause. Das erste Bild zeigt ein krankes Kind, um das sich Vater und Mutter bemühen. Das Kind ist seit einigen Tagen krank gewesen, und die Eltern haben es, selbst mit Aufopferung ihrer Nachtruhe, gepflegt. Von hier aus werden die Kinder zum Verständnis alles dessen gebracht, was sie ihren Eltern verdanken, Pflege in gesunden und kranken Tagen, Nahrung und Kleidung, dann auch Erziehung und Unterricht, die nur durch die Güte der Eltern ermöglicht werden. Ohne die Eltern oder deren Stellvertreter würde ein Kind wie ein junger Sperling sein, der aus seinem Nest gefallen ist.

Hat diese Lektion die Dankbarkeit gegen die Eltern erweckt, so suchen die folgenden den Kreis zu erweitern, indem sie kindliche Pietät, Geschwisterliebe, Heimatglück und Freundestreue behandeln; und als einzige Lektion über Bürgerpflichten im ersten Jahre wird Seine Majestät der Kaiser behandelt, als Vorbereitung auf seine Geburtstagsfeier. Auffallenderweise finden wir in Baron Kikuchis Angaben keine Erwähnung der göttlichen Abstammung des Kaisers und der göttlichen Verehrung, die doch selbst in der Reichsverfassung ihren Platz finden.[1]) Hier hat er wohl mit Rücksicht auf seine europäischen Zuhörer das Wichtigste ausgelassen; denn was er von dieser Lektion bringt, ist recht farblos. Allerdings erfahren wir, daß Worte und Haltung des Lehrers ernst, gewichtig und sehr respektvoll sein sollen. (Es mag bemerkt werden, daß die Japaner eine eigene Sprache dafür haben, sich respektvoll auszudrücken.) Aber in der Inhaltsangabe heißt es nur: Der Palast, in dem Seine Majestät der Tenno gewöhnlich wohnt, ist in Tokyo; dieses Bild stellt Seine Majestät den Tenno dar, wie er seinen Palast verläßt; das dort in der Ferne ist der Palast; Seine Majestät ist in jenem Wagen; die Leute am Wege machen die tiefste Verbeugung. Seine Majestät heißt Mutsushito, ist ein Sohn des Kaisers Komei und gelangte auf den Thron im Alter von 16 Jahren und ist jetzt 53 Jahre alt. Seine Majestät der Tenno ist die Person, die über uns herrscht; er liebt sein Volk von ganzem Herzen. Ihr seid glücklich, daß ihr unter seiner warmen und wohlwollenden Regierung aufwachst.

Auch in den späteren Abschnitten, in denen Baron Kikuchi von Belehrungen über den Kaiser berichtet, erwähnt er nichts von der göttlichen Natur des Kaisers, und doch muß diese nach vielen Angaben auch in der Schule offiziell gelehrt werden.

---

[1]) Vgl. Dr. Daiji Itchikawa, Die Kultur Japans, S. 96.

Während des Restes des ersten Schuljahres werden dann Themen behandelt wie: Sei tätig, Manieren (mit praktischen Übungen), sei nicht zanksüchtig, lüge nicht und verletze anderer Gefühle nicht usw.

Mit dem zweiten Jahre tritt insofern eine Änderung der Methode ein, als man den Kindern jetzt ein Lehrbuch mit kurzen Sätzen zum Memorieren in die Hand gibt; auch wird an Stelle der einfach sachlichen Behandlung gewöhnlich eine moralische Erzählung gegeben, was für die ganze Elementarschule Regel bleibt. Schon in diesem Jahre wiederholen sich eine Reihe von Lektionen, z. B. über Eltern, Geschwister, den Kaiser usw. und sollen durch veränderte Behandlung der Kinder um so nachhaltiger eingeprägt werden. Im ganzen überwiegen in diesem und im dritten Jahre die Themen, die persönliche Tugenden behandeln, wie Sauberkeit, Ehrlichkeit, Ausdrucksweise, Mut, Treue, Ausdauer usw. usw. Die moralischen Erzählungen werden dabei mehr und mehr der Geschichte oder dem, was für Geschichte gilt, entnommen, und zwar nicht nur aus dem ostasiatischen Kulturkreise. Nelson wird herangezogen zur Illustration der Ausdauer, Washington der Ehrenhaftigkeit, Sokrates der Unerschrockenheit und Florence Nightingale der Güte und Nächstenliebe. Es würde zu weit führen, all die Themen aufzuführen, die sich in bunter Reihe folgen. Es möge genügen, zu sagen, daß im 4. Lehrjahre, das für einen großen Teil der Kinder das letzte in der Elementarschule ist, die Bürgertugenden mehr in den Vordergrund treten. So finden wir behandelt: das große japanische Reich, Patriotismus, Treue gegen den Kaiser, öffentliche Wohlfahrt, Militärdienst, Steuern, Wahlen, Gehorsam gegen die Gesetze und die Pflichten des Mannes und der Frau. Bei diesem letzten, für Japan ja recht heiklen Thema sucht man den Kindern die europäischen Anschauungen einzuimpfen; es heißt dort, nachdem die verschiedenen Pflichten der beiden Geschlechter behandelt sind, zum Schluß: die moralischen Vorschriften müssen natürlich von beiden befolgt werden, aber der Mann sollte hauptsächlich tätig sein, die Frau vor allem sanft. Es ist wichtig, daß Mann und Frau sich Kenntnisse zu erwerben suchen, jeder solche, die ihn befähigen, die Pflichten seines besonderen Kreises zu erfüllen. Der Mann ist stärker als die Frau, aber das ist kein Grund, auf sie herabzusehen; es ist ein großer Irrtum, anzunehmen, daß die Frau minderwertig ist; sie sind beide Herren der Schöpfung, und es gibt keinen Grund, weshalb man die Frau verachten sollte . . .

Als Abschluß wird den Kindern eine Erklärung des kaiserlichen Erlasses über Erziehung gegeben.

In dem Oberkursus der Elementarschule wird der Moralunterricht zunächst in derselben Weise fortgesetzt, bis man dann in den beiden letzten Jahren mit etwas mehr Methode vorgeht. So werden im dritten Jahr die Pflichten gegen das Haus, die Gesellschaft und sich selbst besprochen, und das vierte Jahr fährt hierin fort und schließt mit den Pflichten gegen den Staat. Unter- und Oberstufe der Elementarschule machen also zum Schluß einen Versuch zu staatsbürgerlicher Erziehung.

Auch die Mittelschule bringt zunächst keine Veränderung in der Methode

des Moralunterrichts. Jahr für Jahr werden dieselben Gegenstände mehr oder weniger systematisch behandelt, hier allerdings nur in einer Wochenstunde. Nur im fünften und letzten Jahre geht man zu den Elementen der Ethik über und bespricht die wesentlichen Faktoren der Lebensführung, Gewissen, Ideale, Verpflichtnngen, Tugenden, Beziehungen zwischen ethischen und Naturgesetzen; doch wird den Lehrern noch zur besonderen Pflicht gemacht, nicht über die Fassungskraft der Knaben hinauszugehen und besonders alle Differenzen der Theorien zu vermeiden.

Anders gestaltet sich der Moralunterricht auf den höheren Knabenschulen. Dort werden, was auf den Mittelschulen nur ausnahmsweise geschieht, wöchentlich einmal alle Klassen versammelt, und es wird von dem Leiter der Anstalt oder dem Hauptlehrer ein Vortrag über Ethik gehalten. Auf den höheren Mädchenschulen dagegen, die jedoch nur mit den Knaben-Mittelschulen rangieren, tritt an Stelle der Grundlagen der Ethik Anstandsunterricht.

So viel über den eigentlichen Moralunterricht. Natürlich nutzt man, wie Fisher hervorhebt, auch in Japan mit mehr oder weniger Methode eine ganze Reihe anderer Faktoren aus, die an der sittlichen Erziehung der Jugend mitarbeiten; besonders auf den höheren Schulen ist vielerorts die Selbstverwaltung der Schüler in weitem Maße durchgeführt; auf allen Stufen regt man den Ehrgeiz durch Prämien für gute Leistungen und gutes Betragen an; auch die nationalen Festtage stellt man in den Dienst dieser Sache; und natürlich müssen auch Turnen, Spiel und Sport, die in einer bei uns noch unbekannten Vielseitigkeit getrieben werden, demselben Zwecke mitdienen.

Schon aus Baron Kikuchis sachlich gehaltenen Angaben läßt sich auf manche Mängel des Systems schließen. Auf diese geht Fisher in seiner Abhandlung ausführlicher ein. Er weist zunächst auf das Fehlen einer religiösen Grundlage der Moral und die sich daraus ergebenden Schwächen hin. Der kaiserliche Erlaß ist zwar von einer gewissen Religiosität durchdrungen, vermeidet aber jede Anspielung darauf, wendet sich vielmehr hauptsächlich an die Vaterlandsliebe der Japaner. Nun wird zwar von manchen der Patriotismus als die Religion des modernen Japan angesehen; doch kann er diese Stelle wohl nur in Zeiten großer nationaler Erregung einnehmen. So hoch man nun auch jenen kaiserlichen Erlaß einschätzen mag, und wie sehr er die Bedürfnisse seiner Zeit befriedigt hat, so wird er doch selbst von manchen Japanern nicht als unfehlbar für alle Zeiten angesehen; einige der scharfsinnigsten Pädagogen wagen schon in vorsichtigen Ausdrücken ihre Zweifel daran auszusprechen. Aber noch halten sie es für unklug, die allgemeine Achtung für den Erlaß und damit für den Kaiser selbst zu schwächen, ist doch diese Achtung vor der Majestät in gewissen Kreisen auch so schon stark im Schwinden, wie der in der japanischen Geschichte unerhörte Anschlag auf das Leben des Kaisers vor einem Jahre bewies.

Den offiziellen Lehrbüchern der Moral wird, was bei der Art ihrer Ent-

stehung leicht verständlich ist, der Vorwurf gemacht, daß sie sich gar zu eng und systematisch an die ministeriellen Verfügungen anschlössen und infolgedessen allzu einfach, farblos und uninteressant seien; sie regen die Schüler nicht zu eigener Beschäftigung mit moralischen Problemen an, stacheln weder das Gewissen noch die Einbildungskraft auf. Vor allem nehmen sie und damit auch der Moralunterricht zu den Nationallastern der Trunksucht und der Unkeuschheit keine Stellung.

Alle diese Mängel werden auch von einsichtigen und gewissenhaften Pädagogen empfunden, und so sind denn auch verschiedentlich Versuche mit anderen Methoden gemacht worden. Erwähnung verdient da das Vorgehen des Direktors Sasakura in Sendai, der eine Reihe von Lehrbüchern der Moral für die Mittelschule herausgegeben hat. In den ersten beiden Bänden macht er, statt abstrakte Lehren zu wiederholen, biographische Studien zur Grundlage sittlicher Bildung. Das Leben von sechs Japanern, die in verschiedenen Werken des Friedens — nicht des Krieges — Großes geleistet haben, bildet den Gegenstand des Unterrichts für zwei Jahre. Die übrigen drei Bände folgen mehr den Linien anderer Lehrbücher, doch sind sie gehaltreicher und tiefergehend. Daneben hat Direktor Sasakura einen uns etwas seltsam anmutenden Brauch an seiner Schule eingeführt: Um den Geist der Heldenverehrung und Nacheiferung in der Jugend anzuregen, werden in Zwischenräumen von etwa drei Monaten zehn Bilder bedeutender Männer nach und nach in dem großen Saale der Schule aufgehängt. Eine eindrucksvolle Feier begleitet jede neue Enthüllung. Es ist interessant zu sehen, daß neben bedeutenden Japanern Konfuzius, Sokrates, Newton und Jesus einen Platz finden.

Männer von solchem Idealismus und Eifer scheinen allerdings in Japan eine sehr seltene Ausnahme zu sein; im allgemeinen wird vielmehr gerade den Lehrern höherer Schulen Mangel an Pflichtgefühl, starke Hinneigung zu Materialismus und Skeptizismus vorgeworfen. Anders bei den Elementarlehrern, die den Glauben an die Sache nicht verloren haben und sich auch diesem Unterrichtszweig mit Eifer und, wie man sagt, mit großem Erfolg hingeben. Auf den höheren Lehranstalten und Hochschulen wirken eine ganze Reihe Einflüsse zusammen, die einer moralischen Erziehung entgegenarbeiten. Die trockenen und langweiligen Lehrbücher und die glaubenslosen Lehrer können natürlich bei den Schülern kein Interesse für diesen Gegenstand erwecken, ja man hört von ihnen häufig die absprechendsten Urteile über den Moralunterricht. Leider bringt es auch das japanische System mit sich, daß ein sehr hoher Prozentsatz der Schüler schon mit zwölf Jahren dem Elternhause entzogen wird und dann nicht immer die nötige Aufsicht genießt. Die Studenten waren bis vor kurzem ganz auf die beiden Hauptstädte des Landes angewiesen, von denen besonders Tokyo einen höchst verderblichen Einfluß ausübt. Hier, aber auch schon auf den höheren Schulen lernen die jungen Leute die naturalistische französische und russische Literatur kennen, die sie merkwürdig fasziniert und die Sitten- und Grundsatzlosigkeit fördert. Man hat es hin und wieder mit einem Verbot dieser Lektüre versucht; doch läßt sich ein solches natürlich nicht durchführen, auch ministe-

rielle Verfügungen[1]) werden hier wenig helfen. Und so sehen wir denn, daß die oberflächlichen Naturen in Unsittlichkeit verkommen, die tieferen auch oft in Selbstmord endigen. Die gebildete reifere Jugend empfindet es fast allgemein als ein schweres Unglück, daß ihr der abstrakte Moralunterricht keinen festen Halt zu geben vermocht hat. Zur Charakterisierung dieser Stimmung möge ein junger Japaner hier zu Worte kommen:

Zivilisation und Selbstmord.[2])

In unserem Altertum war der Gedanke des Menschen sehr einfach, da regierte Schindo, d. h. die Verehrung der Vorfahren, der Buddhismus, die Lehre des Konfuzius und der von allen diesen Dogmen abgeleitete Bushido die damalige Gedankenwelt. Shindo trieb die Knospen unseres Staatentums, der Buddhismus lehrte uns die Vergänglichkeit von allen Dingen und das Kausalgesetz, Konfuzius nur die Ethik der Lebensweise, und Bushido beruhte auf der Loyalität und dem Patriotismus. An diesen allen fanden die Alten ihr Genügen.

Aber niemand kann dem mächtigen Zeitwechsel widerstehen. Unsere Restauration von 1867 führte uns zeitgemäß in die europäische Kultur: alle Wissenschaften, die Metaphysik, das Christentum, den Sozialismus usw. ein. Da plötzlich hat die leidige Übergangszeit begonnen. Dann hat es auch in der Gedankenwelt Irrungen und Wirrungen gegeben. Nämlich, jetzt allenthalben schreien wir Jungen alle laut vor Schmerz über den skeptischen Gedanken. Es ist das Geschrei um die Erklärung des Weltalls. Der unzeitgemäße Shindo, Buddhismus, Bushido und die Konfuziuslehre sind heute keine Autorität für uns. Auch das heuchlerische Christentum, die pedantische Philosophie und die unvollständige Wissenschaft können keineswegs der gute Arzt sein, um unsere Leiden zu heilen. So gingen die Autoritäten des Gedankens schon lange zugrunde. Da empfand der Leidende bitterlich die Nichtigkeit des Menschenlebens, und vor Verzweiflung töteten manche Menschen sich selbst.

Unter ihnen war der erste Selbstmörder ein 19jähriger Junge, namens Iujimura, ein Schüler der Tokyo Koto Gakko, welcher sich vor sechs Jahren von dem Fall von Kegon in Nikko herabstürzte, nachdem er ein berühmtes Gedicht, sein sogenanntes 'Gefühl auf der Felsenspitze', auf einen Baumstamm geschrieben hatte:

'Gefühl auf der Felsenspitze.

'Wie ist der Himmel gelassen (verlassen?)! Wie weit ist das Altertum 'fern! Wir Menschen bemühen uns mit unsern kleinen Körpern leider ver-

[1]) Zum Teil übersetzt in: A. Degenhardt, Über japanisches Schulwesen (Programm des Realgymnasiums in Osnabrück, 1910), S. 35 f.

[2]) Schüleraufsatz im Besitze des Verfassers, der 1½ Jahre lang an einer japanischen höheren Schule als Lehrer für Deutsch und Latein tätig gewesen ist. Der Aufsatz wurde von einem Schüler der obersten Klasse (im Alter von 20—22 Jahren) in deutscher Sprache geliefert.

'gebens, diese unbegreifliche Größe zu erklären. Was kann die Philosophie 'von Horatio als Autorität wert sein? Mit einem Wort ist es genug: Das 'Wesen des Weltalls ist durchaus unverständlich. Deswegen entschloß ich 'mich, vor Leiden diese Erde zu verlassen. Nun stehe ich auf der Felsen-'spitze, schon gibt es in meiner Brust keine Unruhe. Erst jetzt weiß ich 'ja, daß eben der äußerste Pessimismus mit dem äußersten Optimismus 'selbst übereinstimmt.'

Von seinem Tode bis zum November letzten Jahres (1909) folgten 186 Menschen ihm auf dem Fuße, die von allen scheinbaren Moralisten, welche weder die Ursache dieser skeptischen Gedanken kennen, noch dafür die helfende und bessernde Hand anlegen können, bloß verspottet wurden. Nur wir Jungen haben mit jenen Selbstmördern Mitleid, obgleich auch wir ihre Tat nicht für richtig halten.

Man sagt, es sei jetzt eine zivilisierte Zeit; da töten aber manche Jungen sich selbst vor Lebensleiden, während man in jener ungebildeten Zeit sich für die Rechtschaffenheit zum Opfer brachte. Dann können wir sagen: 'Die Zivilisation gibt uns als Geschenk auch die Selbstmörder.'

THEODOR VOGEL

Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens im Königreich Sachsen

Von Konrad Seeliger

II

(Fortsetzung von S. 321)

Den Realschulen des Landes hatte Geheimrat Gilbert unter dem Kultusminister v. Falkenstein durch das Regulativ vom 27. Februar 1860 die Lehrordnung gegeben, die von erfahrenen Vertretern des Realschulwesens beraten worden war; ihren Anforderungen entsprachen zunächst nur die beiden Realschulen in Dresden (Dreikönigschule und Annenschule), die Realschulen in Leipzig (jetzt Petrischule) und Annaberg und die mit den Gymnasien in Plauen und Zittau verbundenen Realschulen. Über die Entwicklung der sächsischen Realanstalten haben Theodor Vogel im Artikel 'Sachsen' der Schmidschen Enzyklopädie VII 1 (1886) S. 785 ff. und mehrere Realgymnasialrektoren aus Anlaß von Jubiläen ihrer Schule[1]) so eingehend gehandelt, daß ich darauf verweisen kann; nur einen Punkt möchte ich herausgreifen, die Frage des lateinischen Unterrichts in der Realschule. Die Schulhistoriker haben sie für Preußen in der Fassung aufgeworfen, ob der Realschule der Lateinunterricht erst von der Schulverwaltung aufgenötigt worden ist. Friedrich Paulsen hat sie in seiner Schrift 'Das Realgymnasium und die humanistische Bildung' (1889) S. 59 bejaht, degegen in der 2. Auflage seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts (1899) II 557 Anm. in scharfem Tone mit den Worten verneint: 'Daß das Realgymnasium nicht, wie uns die Philologen glauben machen wollen, lediglich ein Produkt der Willkür preußischer Schulbureaukratie ist, darüber könnte den, der einige Neigung hat die Dinge zu sehen, wie sie sind, auch die Tatsache belehren, daß fast gleichzeitig auch in den übrigen deutschen Staaten ähnliche Anstalten entstanden sind, so in Sachsen, Bayern usw.'

In Sachsen haben wir verschiedene Anfänge zu unterscheiden. Hier haben wir alte Lateinschulen, die in Bürgerschulen verwandelt den lateinischen, ja teilweise sogar den griechischen Unterricht als wahlfreie Fächer beibehielten und sich unter Fortführung des Lateinunterrichts aus dreiklassigen Schulen zu sechsklassigen Realschulen entwickelten, die Dreikönigschule und die Annenschule in Dresden (1850).[2]) Dagegen trug die von Karl Vogel in Leipzig 1834 gegründete Schule (jetzt Petrischule) anfangs als höhere Bürgerschule den ausgesprochenen Charakter einer Realschule, sah sich aber bereits 1850 veranlaßt, den Lateinunterricht einzuführen, der, zuerst wahlfrei, 1861 zum Pflichtfach erhoben wurde. Einen dritten Typus stellen die Realschulen der kleineren Städte dar, die aus praktischen Gründen Progymnasialklassen neben den lateinlosen

[1]) Zuletzt Johannes Schütze, Jahresbericht des Kgl. Realgymnasiums mit Höherer Handelsschule in Zittau 1905.

[2]) Fritz Richter, Die Anfänge des Dresdner Realschulwesens im Jahresbericht der Dreikönigschule in Dresden-Neustadt 1901.

Realklassen führten; bei der ältesten von ihnen, der Annaberger, war das um so natürlicher, da sie 1843 aus dem aufgehobenen Gymnasium hervorgegangen war. Für sich allein stand die Erziehungsanstalt von Karl Blochmann in Dresden (1824), die auf das Progymnasium eine gymnasiale und eine realgymnasiale[1]) Abteilung aufbaute, von denen die letztere wieder einging. Die Frage, ob der Lateinunterricht für die Realschule unentbehrlich sei, beschäftigte zunächst nur die Schulkreise und wurde in Sachsen zum erstenmal 1845 in einer zu Meißen abgehaltenen Versammlung erörtert und von der Mehrheit verneint.[2]) Aber der Zwang der Verhältnisse entschied anders; denn die Realschule suchte Berechtigungen. Die erste staatliche Berechtigung, die ihr in Sachsen verliehen wurde, war die Zulassung zur Forstakademie; sie wurde 1853 den Realschulen in Dresden, Leipzig und Annaberg unter der Bedingung verliehen, daß die Abiturienten Lateinkenntnisse nachweisen konnten. In Plauen (1854) und Zittau (1855), wo die realen Parallelklassen anfangs erst mit Quarta begannen, verstand sich die Fortführung des Lateinunterrichts von selbst. Das Regulativ von 1860 bezeichnete zwar das Lateinische als die sicherste Grundlage grammatischer Bildung und beste Vorbereitung zum französischen und englischen Unterricht, machte aber seine Erlernung nur denen zur Pflicht, welche die Reifeprüfung bestehen wollten, gestattete also Befreiung davon. Erst durch die Nachträge zu dem Regulativ von 1860, die unter dem 2. Dezember 1870 veröffentlicht wurden, wurde der Lateinunterricht in den siebenklassigen Realschulen erster Ordnung zum allgemeinen Pflichtfach gemacht; von wesentlichem Einfluß war darauf die damalige Anschauung, daß die Kenntnis der lateinischen Sprache für viele Zweige des öffentlichen Dienstes unentbehrlich wäre. Aus diesem kurzen Überblick ergibt sich, daß in den Anfängen des sächsischen Realschulwesens der Lateinunterricht von der Gelehrtenschule her, weil ohne ihn eine höhere Bildung lückenhaft schien, trotz des Widerspruches fachmännischer Stimmen beibehalten, später aber von den Behörden, die die Verleihung von Berechtigungen davon abhängig machten, gefordert wurde. Erst seit der reinlichen Scheidung der Realschulen erster und zweiter Ordnung konnten sich die lateinlosen Schulen selbständig entwickeln.

Während die Realschulen von Anfang an den Jahreskursus nach dem Vorbilde der Bürgerschulen eingeführt hatten, blieb an den Gymnasien trotz der sich mehrenden Bedenken der Schulmänner (s. S. 306) bis Ostern 1868 das Semester der Zeitmesser; erst von diesem Zeitpunkt beseitigte man den altväterischen Brauch. Infolgedessen machte sich eine Umarbeitung des Regulativs von 1846 notwendig. Die Forderungen des neuen Regulativs, das den Schulen unter dem 1. Juni 1870 zugeschickt wurde[3]), blieben im wesentlichen die alten;

[1]) R. Ch. Snell, Über Zweck und Einrichtung eines Realgymnasiums. Jahresber. 1834.

[2]) A. Scholtze, Humanismus und Realismus im höheren Schulwesen Sachsens im Jahresbericht der Realschule zu Plauen i. V. 1894 S. 32.

[3]) Das Regulativ von 1870 ist ebensowenig wie das von 1846 im Gesetz- und Verordnungsblatt veröffentlicht worden; der bei C. C. Meinhold & Söhne in Dresden erschienene Druck 'Regulativ für die Gymnasien im Königreich Sachsen' trägt keine Jahreszahl.

sie herabzudrücken sah man sich damals noch nicht veranlaßt; aber die Lehraufgaben wurden für die einzelnen Klassen festgestellt und die Bestimmungen über die Reifeprüfungen mit aufgenommen; der Turnunterricht zählte von jetzt unter die Pflichtfächer, wie er es tatsächlich schon seit Jahren geworden war.

Es war für Sachsen zweifellos eine Errungenschaft, daß im Jahre 1876 die Regierung unter dem Kultusminister von Gerber (1871—1891) mit den Landständen das Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vereinbarte, das feste Bestimmungen über die äußere Einrichtung und die rechtlichen Verhältnisse der höheren Schulen enthielt; ihre innere Entwicklung ist weder durch das Gesetz noch durch die dazu gehörigen Ausführungsverordnungen beeinflußt worden; denn die Lehr- und Prüfungsordnungen für die Gymnasien und die Realschulen erster und zweiter Ordnung, die am 28. und 29. Januar 1877 erschienen, brachten nicht wesentliche Änderungen des Bestehenden. Aber noch waren sie nicht erlassen, da begannen die Angriffe auf dieses Bestehende und zwar zuerst in der Gestalt der Überbürdungsfrage.

Die Geschichte der Gymnasialpädagogik nennt den Namen Lorinser, der bereits 1836 die Gesundheit der Jugend durch die Anforderungen des modernen Gymnasiums für bedroht erklärte. Auch im sächsischen Kultusministerium hat man davon Kenntnis genommen, aber das Schriftchen in den Akten begraben.[1]) Ich habe bereits früher (S. 308) ausgeführt, wie sich in Sachsen die hohen Forderungen des Regulativs von 1846, die bis 1882 nicht wesentlich herabgesetzt wurden, behaupten konnten: das *fortiter in re, suaviter in modo* kam zu verständiger Anwendung. Anders wurde es im Laufe der Siebzigerjahre. Ein neues Geschlecht von Lehrern war herangewachsen, die im Schweiße ihres Angesichts für ihre Spezialfächer gearbeitet und die Ergebnisse ihrer Anstrengungen in Spezialprüfungen bewährt hatten. Wohl hatten sich auch die Methoden der einzelnen Fächer gebessert; aber sie gingen mehr auf die Steigerung der Ziele als auf Erleichterung, wie alles andere in der Hochflut jener vorwärtsdrängenden Zeit. Nun begannen die Klagen über Ciceronianismus, Extemporalenot in allen Fächern, Verstiegenheit der Aufgaben in Mathematik und deutschen Arbeiten, Gedächtniskram in den Realien; jetzt erst machte sich der Pensenzwang der Gymnasialpläne fühlbar, noch drückender aber war die Last, die den Realanstalten zur Erzwingung der Berechtigungen aufgebürdet worden war. Wie immer in solchen Fällen gingen die Klagen und Anklagen über das Ziel hinaus; ihre Berechtigung bis zu einem gewissen Grade konnte nicht bestritten werden; nur hätte anerkannt werden sollen, daß sich die Lehrer selbst in der energischen Verfolgung ihrer Ziele bei der steigenden Schülerzahl das Schwerste auferlegten.[2]) Die besser begabten Schüler ließen sich mit fortreißen, der Rest freilich mußte

[1]) Von der sächs. Gesandtschaft aus Berlin zugeschickt, Loc. XVI 1[d] Bl. 212 eingeheftet.

[2]) Ich lese zu meiner Genugtuung und Beschwichtigung meines Gewissens in Friedrich Nietzsches Briefen (II 143) von seiner Lehrtätigkeit am Pädagogium in Basel (1870—1875): 'Auch habe ich zu meiner Beschwerde, doch zum erheblichen Nutzen der grammatischen Kenntnisse, das griechische Extemporale eingeführt.' Der Herrenmensch korrigiert freiwillig Extemporalia!

versagen, und die Körperschwäche mancher Großstadtkinder war dem Elan nicht gewachsen. So gedieh die Überbürdungsklage; mit ihr hat es der Kultusminister v. Gerber allzeit ernst, vielleicht zu ernst genommen. Schon in der Generalverordnung vom 17. Mai 1876[1]) erhielten die Rektoren Anweisung, sich über die vielseitig erhobenen Klagen mit dem Lehrerkollegium zu beraten; aber erst vier Jahre später wurde die Angelegenheit von neuem aufgenommen.

Geheimer Rat D. Gilbert, der bei der wachsenden Zahl der Geschäfte 1874 den Vortrag für die Realanstalten an den in das Ministerium berufenen Professor des Polytechnikums Dr. Schlömilch abgegeben hatte, trat am 1. Oktober 1879 in den Ruhestand; an seiner Stelle übernahm der Rektor des Königlichen Gymnasiums in Dresden-Neustadt Dr. Ilberg den Vortrag für die Gymnasien. Er hatte an der 1874 gegründeten Großstadtschule reichlich Gelegenheit, Erfahrungen in der Frage, deren Lösung ihm oblag, zu sammeln; aber ohne ihre Bedeutung zu verkennen, schützte er auch die Rechte der Schule und konnte sich als alter Portenser und Schüler Ritschls[2]) nicht dazu verstehen, die altsächsische Tradition in der Pflege der alten Sprachen preiszugeben. Zudem lauteten die Berichte der Rektoren, die durch Verordnung vom 2. November 1880 über die Erfahrungen, die sie mit der Lehrordnung von 1876 gemacht hätten, befragt worden waren, im wesentlichen für diese günstig, mochten auch im einzelnen, besonders seitens der Mathematiker, Ausstellungen gemacht werden. Schon damals zog man zur Entlastung der Quarta die Verlegung des Anfangsunterrichts im Griechischen nach Untertertia in Erwägung[3]); Rektor Vogel-Leipzig verwendete sich für die allgemeine Einführung der Studientage und stellte die Frage, ob nicht in der obersten Klasse der allzugroßen Zersplitterung der Interessen entgegengetreten werden könne; auch trug er den Wunsch seines Kollegiums auf Vermehrung der deutschen Stunden vor. Noch ehe die Beratungen über die Änderungen der Lehrordnung begannen, erschien die Generalverordnung vom 10. März 1882, die im Anschluß an die Verhandlungen des soeben geschlossenen Landtags die Überbürdungsfrage mit Nachdruck behandelte.[4]) Es folgte

[1]) Loc. XVI 34[d] Bl. 216. Die Überbürdungsfrage wurde auch in der Leipziger Gymnasiallehrerversammlung 1878 nach einem Vortrag des Rektor Eckstein behandelt. (Hartmann, Die sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen S. 92 f.)

[2]) Friedrich Ritschl ist bekanntlich der gleiche Vorwurf, wie Gottfried Hermann, er habe durch seine Schule den altsprachlichen Unterricht geschädigt, noch im schärferen Tone gemacht worden; man beruft sich dabei auf die philologische Kleinarbeit, zu der er seine Schüler ermuntert habe. Als ob es auf die Stoffe gelehrter Arbeit ankäme, in denen sich die Anfänger wissenschaftlich betätigen! In Wahrheit bot Ritschl durch die Meisterschaft seiner Lehrkunst jedem dafür empfänglichen Studierenden das Vorbild eines Lehrers für seinen künftigen Beruf; wem er das nicht wurde, der hat eben nicht einen Hauch seines Geistes verspürt. Paulsens Urteil gründet sich auf fremde Zeugnisse; gewiß hätte er über ihn anders geurteilt, wenn er sein Schüler gewesen wäre.

[3]) Loc. XVI 1[h] Bl. 1 ff. In der Freiberger Gymnasiallehrerversammlung 1881 verhehlte Ilberg nicht, daß er die Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts vom Standpunkte des Gymnasiums beklage, in der Grimmaer Versammlung 1882 sprach sich Vogel bereits sehr resigniert darüber aus. Vgl. Hartmann, Die sächs. Gymnasiallehrerversammlungen S. 103. 107.

[4]) Loc. XVI 1[h] Bl. 292 ff.

die Rektorenversammlung am 8. und 9. Juni 1882.[1]) Dem Rektor der Fürstenschule St. Afra, Dr. Peter, stand es wohl an, daß er sich im Namen seines Kollegiums gegen die Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts nach Untertertia aussprach und für das Lateinsprechen und die metrischen Übungen eine Lanze brach, während der Rektor der Nikolaischule gegen die Einseitigkeiten der Ellendt-Seyffertschen Grammatik und die Seyffertschen Stilübungen zu Felde zog; aber die Vorarbeiten zu der neuen Lehrordnung waren von Ilberg mit einzelnen Rektoren, darunter insbesondere Vogel und Richard Richter in Leipzig, soweit festgelegt, daß bereits am 8. Juli 1882, also drei Monate nach der preußischen, die neue Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien[2]) veröffentlicht werden konnte. Die Mindestzahl der wissenschaftlichen Pflichtstunden war von 271 auf 263 Stunden herabgesetzt; den 161 Sprachstunden standen 102 Stunden anderen Unterrichts gegenüber. Der griechische Unterricht war ohne Verkürzung der Stundenzahl nach Untertertia gerückt; der französische wurde in Quinta mit 3 Stunden belassen, in Quarta von 2 zu 5 Stunden verstärkt; die Mathematik erhielt eine Stunde Zuwachs in Quinta, aber ihre Lehraufgabe wurde in Prima durch Streichung der kubischen und biquadratischen Gleichungen und der Elemente der analytischen Geometrie entlastet. Dem entsprechend waren die Lehrstoffe des griechischen, französischen und mathematischen Unterrichts anders verteilt; im übrigen aber war der Wortlaut der Lehraufgaben und der methodischen Bemerkungen fast unverändert geblieben. Die geringfügigen Abweichungen gingen zumeist auf Mahnung zur Maßhaltung in den Anforderungen und zur Beschränkung des Gedächtnisstoffes hinaus; daher wurde auch die Zahl der schriftlichen Haus- und Klassenarbeiten genauer als bisher festgesetzt und in einer übersichtlichen Tabelle zusammengestellt. Als diese Lehrordnung den Rektoren zugeschickt wurde, wurden sie ausdrücklich für die genaue Einhaltung ihrer Bestimmungen seitens der Lehrer verantwortlich gemacht und zugleich veranlaßt, vom Jahre 1883 an in dreijährigen Zwischenräumen über den Stand der wissenschaftlichen und sittlichen Verhältnisse ihrer Schule an das Ministerium zu berichten.[3]) Solche Berichte sind 1883 eingelaufen, nachher aber stillschweigend fallen gelassen worden; erst 1907 wurde diese zweckmäßige Einrichtung erneuert und auf die Realanstalten ausgedehnt.

Die Realschulen haben in Sachsen von vornherein unter zu großer Belastung der Schüler zu leiden gehabt. Die Dauer des Lehrgangs wurde durch den Wunsch beschränkt, die Schüler nicht zu lange von ihrem Beruf oder ihrem Fachstudium zurückzuhalten; andrerseits glaubte man, in allen Lehrfächern einen gewissen Abschluß erreichen zu sollen, insbesondere aber waren die Anforderungen in Mathematik, Physik und Chemie zu hoch gestellt. Die obligatorische Einführung des Lateinunterrichts und das Bestreben der Realschulmänner, die Gleichwertigkeit der Realanstalten mit den Gymnasien durchzusetzen, gaben dann den Ausschlag. Obwohl im Jahre 1870 den Realschulen erster Ordnung die siebente Klasse zugesetzt worden war, wurden die Klagen über ihre Belastung

[1]) Loc. XVI 1[h] Bl. 302 ff. [2]) Gesetz- und Verordnungsblatt 1882 S. 153 ff.
[3]) Loc. XVI 1[h] Bl. 327 ff.

in der zweiten Kammer des Landtages 1872/3 so laut, daß noch im Mai 1873 die Teilung der Sekunda in zwei Jahrgänge für Ostern 1874 angeordnet wurde ohne wesentliche Erhöhung der Lehrziele.[1]) Trotzdem verstummten die Klagen nicht; Erleichterungen in der Mathematik und Physik waren die Folgen einer Direktorenkonferenz vom 4. Dezember 1880.[2]) Aber erst das Gesetz vom 15. Februar 1884, veränderte Bestimmungen über die Realschulen erster und zweiter Ordnung[3]) betreffend, durch das die ersteren in neunklassige Realgymnasien verwandelt wurden, führte zu den neuen Lehr- und Prüfungsordnungen für die Realgymnasien vom 15. Februar und für die Realschulen vom 20. März 1884, in denen unter tunlichstem Anschluß an die bestehenden Lehrordnungen den Wünschen nach Entlastung Rechnung getragen war; zugleich wurde der Lehrplan für die Unterklassen der Realgymnasien dem der Gymnasien möglichst angeglichen, damit ein Übergang von der einen zur anderen Schulgattung erleichtert würde, eine Rücksichtnahme aus äußeren Gründen, die den inneren Wert des Lehrplanes beeinträchtigt hat.[4])

So waren die Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen mit neuen Lehrordnungen versorgt, als Theodor Vogel am 1. November 1884 an Stelle des bereits am 30. November 1883 seiner reichen Wirksamkeit entrissenen Geheimrats Ilberg in das Kultusministerium eintrat und zunächst den Vortrag für die Gymnasien, vom 1. Juli 1885 aber, als Geheimrat Schlömilch in den Ruhestand trat, auch die für die Realanstalten übernahm. Es war zu erwarten, daß die gesetzgeberischen Arbeiten auf Jahre ruhen und die Schulen sich in stiller fruchtbarer Arbeit betätigen und miteinander wetteifern würden. Aber die Gymnasien besaßen noch das Monopol der Berechtigungen, den Realgymnasien waren die drei oberen Fakultäten der Universität verschlossen, die Realschulen waren in der Hauptsache auf die Militärberechtigung beschränkt.

Die Verteilung der drei Schulgattungen war schon damals in Sachsen

[1]) Verordnung vom 15. Mai 1873 im Gesetz- und Verordnungsblatt 1873 S. 440.

[2]) Generalverordnung am 31. Dezember 1880. Vgl. J. Schütze im Jahresber. des Realgymn. in Zittau 1905 S. 31. 34. 36. 37. Seine gesamte Darstellung ist ein Zeugnis für den oben aufgestellten Satz, daß an den Realanstalten die Überbürdung chronisch gewesen ist, weit mehr als an den Gymnasien, die in erster Linie diesem Vorwurfe ausgesetzt waren.

[3]) Gesetz- und Verordnungsblatt 1884 S. 21.

[4]) Das Nähere s. Vogel im Artikel 'Sachsen' der Schmidschen Enzyklopädie[2] II 1 S. 790. 793. Aus den Akten des Kultusministeriums ergibt sich, daß der Entwurf der Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien von dem Rektor der Annenschule Dr. Oertel stammt, Loc. XVI 1[i] Bl. 123 ff. Der Entwurf der Lehr- und Prüfungsordnung für die Realschulen ist von Geheimrat Schlömilch nach den Berichten der Realschuldirektoren, die sich am 5. Februar 1884 zu einer Besprechung vereinigt hatten, zusammengestellt, Loc. XVI 1[i] Bl. 260 ff. 327 ff. Die beiden Aktenhefte Loc. XVI ad 1[i] enthalten eine Anzahl Beilagen, namentlich ausführliche Berichte von Realschuldirektoren und vom Vorstand der freien Vereinigung der Lehrer an den Realschulen 2. Ordnung, die am 14. November 1882 eine Versammlung in Mittweida abgehalten hatte, angeregt durch die Generalverordnung vom 9. Mai 1882, in der die Kommissionen der Realschulen auf die bevorstehende Neuordnung vorbereitet worden waren. Die Akten bezeugen, daß die Realschulmänner, nachdem sich die Realgymnasien von ihren Schulen getrennt hatten, selbständig an deren Ausbau weitergearbeitet haben; die Regierung hat nur ihr Ja und Amen dazugegeben.

günstiger als in anderen deutschen Ländern. Zu den elf im Regulativ von 1870 aufgezählten Gymnasien waren seitdem nur fünf hinzugekommen: die Königlichen in Chemnitz (1868/71), in Dresden-Neustadt (1874), in Leipzig (1880) und in Wurzen (1882) und das städtische Wettinum in Dresden (1879). Diesen sechzehn Gymnasien standen elf Realgymnasien gegenüber: die Königlichen in Annaberg, Döbeln, Plauen und Zittau und die städtischen in Borna, Chemnitz, Dresden-Altstadt, Dresden-Neustadt, Freiberg, Leipzig und Zwickau, und zwanzig öffentliche Realschulen; außer ihnen besaßen sechs Privatrealschulen (je drei in Dresden und Leipzig) die Militärberechtigung. Während der Amtszeit Vogels (bis 30. September 1905) wurde 1888 die Realschule in Schneeberg als Gymnasium vom Staate übernommen, 1902 in Leipzig ein zweites Königliches Gymnasium gegründet und 1903 von der Stadt Dresden das König-Georg-Gymnasium als Reformanstalt errichtet, die sich von Untersekunda an in eine humanistische und eine realgymnasiale Abteilung gabelt. Dagegen hörte das mit dem Gymnasium verbundene Realgymnasium in Plauen Ostern 1889 zu bestehen auf; an seine Stelle trat Ostern 1890 eine städtische Realschule, deren lateintreibende Parallelklassen wiederum am 1. Januar 1901 zum Realgymnasium (Reformschule) erhoben wurde. Auch hatte man schon bei Vogels Abgang in Meißen und Pirna begonnen, die mit der Realschule verbundenen Realprogymnasialklassen zu Vollanstalten zu entwickeln, ein Beispiel, dem andere Mittelstädte bald gefolgt sind. Aus diesem Überblick könnte der Schluß gezogen werden, daß Vogel, soweit überhaupt sein Einfluß in dieser Beziehung reichte, die Ausbreitung der Realgymnasien eher aufgehalten als gefördert habe. Wer aber mit der Schulgeschichte dieses Zeitraums vertraut ist, weiß, daß die Realgymnasien unmittelbar nach ihrer Ausbildung zu neunjährigen Vollanstalten eine schwere Krisis für ihre Oberklassen zu bestehen hatten, weil die erwarteten Berechtigungen zunächst ausblieben.[1]) Das änderte sich mit dem Jahre 1901. Durch Bundesratsbeschluß vom 25. Mai 1901 wurde den Abiturienten der Realgymnasien die Zulassung zu der medizinischen Fakultät zuerkannt; das Studium der Rechtswissenschaften wurde ihnen in Sachsen erst durch die Bekanntmachung der Ministerien des Kultus und der Justiz vom 26. April 1905 eingeräumt; in den Kammerverhandlungen, in denen die Frage zur Sprache kam, hatte sich der Kultusminister v. Seydewitz ausdrücklich auf das befürwortende Gutachten seines Rates Vogel berufen, der damit nicht aufhörte, den Gymnasien als Vorbereitungsanstalten für die Universität den Vorzug zu geben.[2])

[1]) 1883 wurden die Mitglieder der philosophischen Fakultät in Leipzig über die Erfahrungen befragt, die sie mit den Realschulabiturienten bei den Prüfungen gemacht hätten. Am günstigsten sprach sich über sie der Mathematiker Klein aus; die Vertreter der Philosophie, Germanistik und der neueren Sprachen zogen damals noch die Gymnasialabiturienten jenen vor. Loc. XVI 1[1] Bl. 153 ff. (21. November 1883).

[2]) Lebensaufzeichnungen III 155 (1905/6): ‘Bei alledem bekenne ich mit Freuden, daß ‘ich nach wie vor das Gymnasium im Vergleich zu dem von mir liebgewonnenen Real‘gymnasium als die bessere und idealere Schulform ansehe, bessere wegen der Einfachheit ‘und Einheitlichkeit seines Lehrplanes, idealere, weil die Beschäftigung mit einer von der ‘Gegenwart weit abliegenden Kultur etwas innerlich Reinigendes und zur Wissenschaftlichkeit

Die Zahl der öffentlichen Realschulen stieg in demselben Zeitraum von 20 auf 32; ihnen gehört der Löwenanteil, wenn sich die Gesamtzahl der Schüler an den drei Schulgattungen von 12½ Tausend auf 22½ Tausend, also um 10000 vermehrte; der Bevölkerungszuwachs betrug 1319000 (3182000 : 4501000). Vogel gewann in seiner langen Amtszeit an den lateinlosen Realschulen mehr und mehr Interesse und sah es als einen Vorzug für Sachsen an, daß es diese Schulgattung besonders gepflegt hat. Andrerseits aber hielt er an ihrer noch in der Lehrordnung von 1904 ausgedrückten Bestimmung fest und tat seinerseits nichts, um ihren Ausbau zu Oberrealschulen zu fördern; er überließ ihn gern seinen Nachfolgern, nicht nur, weil er der Überzeugung war, daß damit die lateinlosen Bildungsanstalten ihrer ursprünglichen Bestimmung untreu wurden[1]), sondern weil er überhaupt die Zahl der Vollanstalten beschränkt wissen wollte.

Es leuchtet ein, daß die Gründung neuer Schulen den Referenten im Ministerium in nicht geringem Maße beschäftigte. Pflegten doch die Städte, die sie vornahmen, vom ersten Gedanken an seinen bewährten Rat einzuholen; es folgten Besprechungen mit dem zur Leitung ausersehenen Mann, wiederholte Besuche und Besichtigungen und im Anschlusse daran Berichte an das Ministerium, bis der jungen Anstalt die Befürwortung der Militärberechtigung und die staatliche Unterstüzung in Aussicht gestellt werden konnte. Das Gesetz überläßt an den staatlich unterstützten Realschulen die Wahl des Direktors und des ersten Oberlehrers dem Ministerium; aber je mehr Vertrauen Vogel in den Städten gewann, desto häufiger befragte man ihn in allen Anstellungssachen; so wuchs die Arbeit und die Verantwortung. Während seiner Amtszeit waren 61 Stellen von Rektoren und Direktoren zu besetzen, die Fälle, in denen es sich nur um einen Ortswechsel handelte, mit eingerechnet; nur fünf Rektoren und vier Direktoren, die er im Amte bereits vorfand, haben seine Amtszeit überdauert. So mußten die feierlichen Einweisungen, die früher namentlich an den staatlichen Schulen dem Ministerialrat zufielen, mehr und mehr außer Brauch kommen und den städtischen Schulkommissionen oder den Schulen selbst überlassen bleiben. Dagegen erwartete Stadt und Schule seine Teilnahme bei Hausweihen und Jubelfesten; 31mal hat Vogel das Ministerium bei solchen Gelegenheiten vertreten

'Erziehendes hat.' S. 157: 'Um der vaterländischen Kultur willen könnte ich es nur tief beklagen, wenn das Gymnasium beiseitegeschoben oder seines Charakters entkleidet werden sollte.'

[1]) Lebensaufzeichnungen III 23: 'Daß unser Königreich sich nicht beeilt hat, nach preußischem Vorgange auch Oberrealschulen zu errichten, konnte ich als einen Mangel nicht ansehen. Erstens war mir jene Neuschöpfung vom grünen Tisch an sich nicht einleuchtend, da sie den neueren Sprachen eine viel zu große Stundenzahl einräumte, ohne daß mangels des lateinischen Unterrichts ein sonderlich bildender Wert von diesem Unterricht hätte erhofft werden können. Sodann war zu befüchten, daß die für unser Land so nötige und wertvolle Realschule durch die Errichtung lateinloser Vollanstalten in falsche Bahn gedrängt werden würde. Endlich ist mir wiederholt von nüchternen Politikern erklärt worden, daß die Vorbildung von Realschulabiturienten für die technische Hochschule am zweckmäßigsten durch die technischen Anstalten in Chemnitz bewirkt würde. Bei dieser meiner Auffassung konnte ich mich freuen, daß bis 1905 die Errichtung von Oberrealschulen zwar verschiedentlich in der Presse und von einzelnen Direktoren angeregt, aber weder von der Regierung noch von einer der großen Gemeinden ernstlich ins Auge gefaßt worden ist.'

oder in besonderen Fällen seinen Minister begleitet. Wenn die Zahl der Hausweihen (22) nicht zu groß ist, so erklärt sich das daraus, daß die Mehrzahl der Neubauten bereits in die Sechziger- und Siebzigerjahre fällt.

Da in Sachsen die unmittelbare Aufsicht über den inneren Betrieb des höheren Schulwesens dem Kultusministerium zusteht, so sind seine technischen Räte mit der Revision der höheren Schulen betraut. Je mehr deren Zahl von Jahr zu Jahr wuchs, desto schwieriger wurde es für Vogel, diesen Dienst an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen auszuüben; von einem regelmäßigen Besuch auch nur innerhalb mehrjähriger Fristen konnte im letzten Jahrzehnt keine Rede mehr sein. Er hat daher selbst vor seinem Abgang eine Teilung seines Amtes empfohlen. Im allgemeinen durfte er den Leitern der Schulen Vertrauen schenken, und wenn sie seinen Rat bedurften, fanden sie jederzeit bei ihm Gehör; zudem ersetzte ein fleißiger Briefwechsel den persönlichen Verkehr, so daß er sich überall auf dem laufenden erhielt und über die Vorzüge und Schwächen der ihm unterstellten Lehrer wohl unterrichtet war. Allzu ängstliche Gängelung und bureaukratische Bevormundung ist niemals sächsischer Brauch gewesen.[1]) Vogel fand sich bei seiner Eigenart leicht hinein, und wenn er auch anfangs gegen Anträge, die auf Abweichungen von der Lehrordnung hinausliefen, seine Bedenken nicht verhehlte, schließlich vermochte er nicht Nein! zu sagen, wenn er sah, daß Anträge, die mit seiner eigenen Überzeugung nicht völlig übereinstimmten, aus ernsten Bestrebungen hervorgegangen waren und mit entsprechender Zähigkeit vertreten wurden.

Auch bei der Leitung der Reifeprüfungen schonte er das Ansehen der Lehrer; er spielte nicht den gestrengen Herrn Schulrat. Bei aller Gewissenhaftigkeit, mit der er die Prüfungen leitete, und ohne mit seinen Wünschen und Ansichten im Kreise der Kommission zurückzuhalten, machte er sie doch nie durch rücksichtslose Eingriffe zu einer peinlichen Angelegenheit für Lehrer und Schüler und hat kaum jemals bei den 146 Prüfungen mit 2025 Vollabiturienten ein Veto gegen die Beschlüsse der Mehrheit eingelegt. Die Mehrzahl der Schulen mußte er Kommissaren überlassen und konnte nur für die Wahl geeigneter Männer sorgen. In den letzten Jahren seiner Amtszeit und noch mehrere darüber hinaus führte er den Vorsitz bei den Reifeprüfungen des Kadettenkorps, seit sich dieses durch Aufbau der beiden Primen zu einer realgymnasialen Vollanstalt entwickelt hatte. Für die Prinzenschule, die seit 1904 die Königssöhne mit einigen Kameraden unterrichtete, arbeitete er den Lehrplan aus und verfolgte ihren Aufbau bis zur Reifeprüfung des Kronprinzen

[1]) Vogel in dem mehrfach angeführten Artikel 'Sachsen' S. 782 f.: 'Eine Eigentümlichkeit der sächsischen Gesetzgebung' — und, fügen wir hinzu, der sächsischen Schulverwaltung — 'ist das Bestreben, der freien Bewegung der einzelnen Schulen, wie innerhalb derselben der einzigen Persönlichkeit nur insoweit Schranken aufzuerlegen, als dies unumgänglich nötig erscheint. In früheren Jahrzehnten mag man in Sachsen hierin zu weit gegangen sein. Aber für die gedeihliche Weiterentwicklung der höheren Schulen ist es gewiß überwiegend heilsam gewesen, daß die oberste Schulbehörde nie die Neigung gezeigt hat, nivellieren und uniformieren zu wollen, sondern im Gegenteil ihren Untergebenen gern einen Spielraum zu freier Bewegung gegönnt hat.'

mit Interesse. Auch betraute ihn die fürstlich reußische Regierung auf Grund eines mit der sächsischen getroffenen Abkommens seit Ostern 1885 mit der Leitung der Reifeprüfungen an den Gymnasien in Gera und Schleiz. Mochte auch dieser Auftrag die Strapazen der arbeitsreichen Osterzeit noch steigern, so hat er ihn doch gern ausgeführt, nicht bloß wegen der persönlichen Beziehungen, die er dadurch zu dem fürstlichen Hause, den Vorständen der reußischen Regierung und den Direktoren der beiden Schulen anknüpfte, sondern auch, weil ihm jede Gelegenheit willkommen war, seinen Erfahrungskreis über die heimischen Grenzen zu erweitern. Darum hat er auch auf die ständige Mitgliedschaft bei der Reichsschulkommission (1. Juli 1885 bis 31. März 1906) besonderen Wert gelegt. Denn so beschränkt auch ihre Zuständigkeit ist, die erst in dem lezten Jahrzehnt durch die wachsende Bedeutung der Auslandsschulen eine erfreuliche Erweiterung erhalten hat, den Verkehr mit hervorragenden Berufsgenossen aus den Bundesstaaten und den gemeinsamen Besuch von Unterrichtsanstalten in allen deutschen Gauen hat er allzeit als erfrischende Anregung empfunden und unter drei Vorsitzenden, bei dem häufigen Wechsel der Mitglieder frühzeitig Senior geworden, eine angesehene Stellung gewonnen, deren Andenken in der Kommission erhalten geblieben ist.

Wenn nun schon diese regelmäßige, Jahr für Jahr sich wiederholende Berufsarbeit bei dem Umfang ihres Geschäftsbereichs auch einen Arbeitskünstler wie Vogel in strengsten Dienst nahm, nicht vorübergehen konnte an seiner leicht erregbaren Seele die Bewegung, die am stärksten in den Achtzigerjahren nicht nur die Gymnasien, sondern das gesamte höhere Schulwesen in Deutschland zu erschüttern drohte. Ihren Ausgangspunkt bildete der Kampf gegen das Gymnasialmonopol, geführt von den Realschulmännern, wirksam unterstützt von der Vereinigung der Ingenieure. Zweifellos war es ihr gutes Recht, sich die ihnen von der Regierung bisher versagten Berechtigungen zu erkämpfen; aber bedauerlich war die Art, wie der Kampf geführt wurde: man entwarf Zerrbilder des Gymnasialunterrichts und rügte Mängel, die mit gleichem Rechte den Realanstalten vorgeworfen werden konnten. So war es nicht zu verwundern, daß die Bewegung immer weitere Kreise zog, zum Reformfieber ausartete und die üppig emporschießenden Reformvereine sich einen völligen Umsturz der Jugendbildung zum Ziele setzten: Rousseauschwärmer, Gesundheitsfanatiker, Sportsmen, Einheitshirten, Utilitarier schlossen einen unerfreulichen Bund, kein Teil ohne ein Körnchen Wahrheit, aber die Zugkraft des Schlagwortes verwirrte den gesunden Sinn. Besonnenere Stimmen, die innerlich berechtigte Besserungen empfahlen, konnten sich daneben nur mühsam Gehör verschaffen.

In Sachsen verlief die Bewegung verhältnismäßig ruhig. Kein Rufer im Streit, wie einst der sonore Köchly, erhob sich aus seiner Mitte; die Realschulmänner beschränkten sich in ihrem Vereine auf Berichte über die Kampfschriften, die außerhalb des Landes erschienen waren, ebenso die Presse, soweit sie sich für die Sache interessierte.[1]) Nur Professor Vetter von der Technischen Hoch-

[1]) Als ich 1886 in Meißen in einer Versammlung der Gymnasiallehrer auf die das Gymnasium bedrohenden Angriffe aufmerksam machte (K. Seeliger, Die neusten Angriffe auf

schule veröffentlichte in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift 'Kosmos' 1886 einen Aufsatz, worin er eine radikale Reform des Gymnasiums unter dem Zeichen des Monismus und der Entwicklungslehre ankündigte. Als Wortführer einer 'freien Vereinigung für Schulreform' hat er dann noch einmal 1888 auf eine Kundgebung der Regierung geantwortet; auch Geheimrat Schlömilch, der frühere Referent im Kultusministerium, stand dieser Bewegung nicht fern, und v. Schenckendorff bemühte sich, seinen Bestrebungen für Spiel, Sport und Körperpflege in der sächsischen Hauptstadt Bahn zu brechen.[1])

Das Kultusministerium nahm wiederholt in der 'Leipziger Zeitung' zu der Schulfrage Stellung; diese Aufgabe fiel Vogel zu.[2]) Wir wissen von ihm, daß er die humanistische Bildung nicht für die allein seligmachende hielt, sich nicht zu den 'waschechten' Philologen rechnete, überhaupt jede Art von Spezialistentum ablehnte; auch sträubte sich sein Gerechtigkeitsgefühl gegen die Zurücksetzung der Realgymnasien, nachdem man einmal die Anforderungen an sie so hoch geschraubt hatte. Andrerseits empörte ihn die Gehässigkeit, mit der der Kampf gegen die Gymnasien geführt wurde; sein wissenschaftlicher Sinn verabscheute die Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit der Kritik, die sich in vielen Punkten dem Kundigen als Mangel an Sachkenntnis verriet; die geflissentlich auf das Sensationelle ausgehende Behandlung einer so ernsten Sache, die Einseitigkeit, die das Bestehende im Zerrbild darstellte, das Erstrebte zum utopischen Ideal erhob, empörte sein sittliches Gefühl; Maßhaltung nach beiden Seiten entsprach seiner innersten Natur. Er fühlte sich verpflichtet, das meiste von dem, was an Reformvorschlägen geboten wurde, zu lesen; aber er bekennt, daß es eine Qual für ihn gewesen sei. So kam es, daß der Mann, der in seiner Leipziger Antrittsrede den Betrieb des altsprachlichen Unterrichts mit starker Skepsis beurteilt hatte, mehr und mehr konservativ dachte und aus innerer Überzeugung das Gymnasium gegen die ungerechten Angriffe verteidigte.

Eine beifällige Besprechung der Schmedingschen Schmähschrift 'Die klassische Bildung in der Gegenwart' (1885) in den 'Dresdener Nachrichten' vom 31. Oktober 1886, worin ausgeführt wurde, daß sich das Vertrauen der öffentlichen Meinung zu den Gymnasien stark gemindert habe, veranlaßte die erste amtliche Kundgebung in der 'Leipziger Zeitung' (1886, Nr. 257, abgedruckt im 'Dresdener Anzeiger' vom 22. November 1886). Sie läßt sich nicht auf eine Widerlegung der Schmedingschen Ausführungen ein, sondern stellt nur fest, daß weder die Regierung noch die Landesvertretung seinen Standpunkt teile und daß sich die Professsoren der Landesuniversität zugunsten der Gymnasien

---

das Gymnasium. Leipzig 1886), da gab es manchen im Schuldienst und in der Wissenschaft ergrauten Mann, der keine Ahnung von dem, was draußen vorging, zu haben schien.

[1]) Nach Mitteilungen des Oberstudienrat Dr. Bernhard in Dresden, der ein reiches Material zu der Reformbewegung handschriftlich gesammelt hat.

[2]) Vogel unterzeichnete nicht alle Artikel, die er veröffentlichte, und wenn er es tat, nicht mit der gleichen Abkürzung. Die im Text benutzten sind von ihm gesammelt und so hinterlassen worden. Nur der Artikel der Leipziger Zeitung 1886 Nr. 257 findet sich nicht in der Sammlung; aber Gedankengang und Stil lassen über die Verfasserschaft keinen Zweifel.

ausgesprochen hätten (vgl. S. 392 Anm. 1). Auch die Petitionen der Gemeinden um Errichtung neuer Gymnasien sprachen für eine Wertschätzung dieser Schulgattung. Die Gymnasialkollegien werden gegen die Verdächtigung in Schutz genommen, als mißgönnten sie den Realgymnasien ihre fortschreitende Entwicklung und bekämpften deren Bestrebung, den Kreis ihrer Berechtigungen zu erweitern. Schließlich läßt der Artikel durchblicken, daß die von der sächsischen Presse verbreiteten Angriffe auf das Gymnasium von einer einzigen Stelle ausgingen, ihre Tonart mehr und mehr verschärft werde und, um des Schadens willen, den die irregeleitete Jugend davontrüge, zu beklagen sei. Ein zweiter Aufsatz, der in der wissenschaftlichen Beilage der 'Leipziger Zeitung' 1888 (Nr. 105 vom 16. Oktober) erschien, wurde durch die Petition veranlaßt, die der Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform dem Reichskanzler zugeschickt hatte. Er wendet sich vornehmlich gegen den Plan einer Einheitschule, von der zu befürchten sei, daß sie den Bildungstand nivelliere und die begabten Schüler schädige; dem unverständigen Zudrang zu den höheren Schulen werde durch sie nur Vorschub geleistet. In Sachsen sei das Verhältnis der Zahl der Gymnasien zu der der Realanstalten durchaus gesund.[1]) Nicht verkannt wird die Berechtigung der Wünsche, die auf Verbesserung der Lehrmethode, didaktische Ausbildung der Lehrer, Pflege des Anschauungsvermögens, Fürsorge für die Gesundheit der Schüler[2]) und Beschränkung der Hausarbeiten gingen; soweit sie nicht bereits erfüllt seien, sollten sie dauernd von der Regierung in Erwägung gezogen werden.

Die Dezemberkonferenz 1890 nahm Vogels Gedanken und Besorgnisse ganz besonders in Anspruch. Unmittelbar vorher stellte er in einem Aufsatze der 'Leipziger Zeitung' vom 15. November 'Zur Schulreform' eine Auswahl von Aussprüchen hervorragender Männer über die Schulfrage zusammen, um zu zeigen, was auf dem Spiel stände; am 11. Dezember legte er unter dem Eindruck der kaiserlichen Ansprache vom 4. Dezember Zeugnis für die patriotische Gesinnung der höheren Lehrerschaft Sachsens ab und begründete noch einmal, warum sich die sächsische Regierung der Schulbewegung gegenüber bisher so schweigsam verhalten habe.[1]) Noch am 17. Januar 1891 versichert Vogel, daß sich in Sachsen eine tiefgehende Unzufriedenheit mit den bestehenden Schulverhältnissen nicht bekundet habe; indessen so absprechend wie am Anfang urteilt er über die ganze Bewegung nicht mehr, sondern räumt ein, daß sich in ihrem Verlaufe die Frage erweitert und vertieft habe und daß sich auch

[1]) Vgl. S. 293. Wiederholt wird diese statistische Beweisführung in dem Aufsatz der Leipziger Zeitung vom 1. Februar 1889 und in dem zweiten Artikel der Leipziger Zeitung vom 11. Dezember 1890; im letzteren wird auch darauf hingewiesen, daß Sachsen keine Vorschule habe und der Eintritt in die höhere Schule erst nach vollendetem 10. Lebensjahr üblich sei, so daß die Knaben vier Jahre lang gemeinsam in der Volksschule unterrichtet werden. In den kleineren Städten gestatteten die mit den Realschulen verbundenen Progymnasialklassen, die Knaben bis zum 14. Lebensjahre im Elternhause zu belassen. Für die lateinlosen Realschulen trat Vogel in einer Besprechung der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen (Wissenschaftliche Beilage der Leipziger Zeitung vom 12. November 1889) warm ein.

[2]) Vgl. Vogels Besprechung von H. Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper (Hannover 1889) in der Wissensch. B. der L. Z. vom 9. Mai 1889.

die sächsische höhere Schule verpflichtet fühlen müsse, aus dem Kampfe der Geister möglichst viel Gewinn zu ziehen; jeder gute Rat ist ihr willkommen, mag ihn ein gewiegter Fachmann geben oder, 'wenn sich's so trifft, ein Afrikareisender, dem auf dem Kamelrücken Erleuchtungen darüber aufgegangen sind, wo der deutschen Schule der Schuh drückt'.[1])

So suchte denn auch das sächsische Kultusministerium nach Mitteln und Wegen, den drängenden Forderungen der Zeit entgegenzukommen, soweit es ohne wesentliche Beeinträchtigung der bis dahin als richtig erkannten Ziele möglich erschien. Doch kann man sich dem Eindruck nicht entziehen, als folgte es nur ungern den rascheren Fortschritten anderer Staaten. Die Generalverordnung vom 5. Juli 1890[2]), die in den Bestimmungen über die Reifeprüfung am Gymnasium das griechische Skriptum durch eine Übertragung aus dem Griechischen ins Deutsche ersetzte, lag noch nicht in der Richtung einer Erleichterung der Anforderungen; denn die neue Leistung ist für die Mehrzahl der Schüler schwieriger und für alle wertvoller; man kann sagen, daß dadurch die griechischen Studien gehoben worden sind. Anders die Generalverordnung, die am 2. Januar 1891, also unmittelbar nach der Dezemberkonferenz, an die Rektoren der Gymnasien und Realgymnasien erlassen wurde.[3]) Ausgehend von der ernsten Lage, in der sich das deutsche höhere Schulwesen befinde, erinnerte sie an die Generalverordnung vom 10. März 1882 (S. 390) und ermahnte die Rektoren zur Wachsamkeit, daß alles, wodurch die körperliche und geistige Gesundheit der Schüler gefährdet scheinen könne, ferngehalten werden müsse, mithin jede Überspannung der Anforderungen in einzelnen Fächern, von denen das *Noli me tangere* der Reformbewegung, die Mathematik, diesmal nicht ausgeschlossen wurde. Da die in den Lehrordnungen von 1882 und 1884 enthaltenen Bestimmungen über die Zahl der schriftlichen Arbeiten verbesserungsbedürftig erschienen, wurden die Rektoren ermächtigt, sie, soweit es notwendig würde, nach eigenem Ermessen zu kürzen; noch eindringlicher aber wurde vor jeder Häufung von Gedächtnisstoff gewarnt und für die mündliche Reifeprüfung vorgeschrieben, daß bei ihr mehr Wert auf die Auffassung der Prüflinge und auf die allgemeine Beherrschung des Stoffes gelegt werden sollte, als auf die Menge der Einzelkenntnisse. Diese Generalverordnung war auf die Wirkung für den Augenblick berechnet; indessen legte der Vorgang Preußens und anderer Staaten den Gedanken an die Revision der Lehrordnungen, zunächst der für die Gymnasien, nahe. Dem lateinischen Aufsatz war in der öffentlichen Meinung das Todesurteil gesprochen und damit auch den obligatorischen Übungen im Lateinsprechen, eine Verkürzung des Lateinunterrichts in den Unter- und Mittelklassen konnte daher ertragen werden. In Frage stand ferner die Verlegung des An-

[1]) Leipziger Zeitung 1891 Nr. 13. Vogels Deutung des Kaiserwortes 'Wir müssen als Grundlage für das deutsche Gymnasium das Deutsche nehmen' in der L. Z. vom 4. Februar 1891 wird an anderer Stelle besprochen werden.

[2]) Loc. XVI 1[k] Bl. 233 ff. In Erwartung dieser Verordnung ist das von Hermann Peter angeregte Florilegium Afranum entstanden, dessen erste Hefte bereits 1889 erschienen.

[3]) Loc. XVI 1[l] Bl. 1 ff.

fangsunterrichts im Französischen von Quinta nach Quarta und die Ausdehnung des Zeichenunterrichts bis in die Mittelklassen, also auch darin eine Annäherung an die preußischen Lehrpläne. Auch der Geschichtsunterricht sollte nach ihrem Vorgange geordnet werden; dagegen wurde an die Einführung einer besonderen Abschlußprüfung in Untersekunda nicht gedacht und die Zufügung einer dritten Turnstunde unter Hinweis auf die an den sächsischen Schulen übliche Kürturnstunde abgelehnt. Dies waren die Punkte, über die die Rektoren der Gymnasien unter dem 27. Mai 1891 befragt wurden; zur festgesetzten Zeit liefen die fleißig ausgearbeiteten Gutachten ein.[1]) Sie standen unter dem Zeichen der Resignation. Die Mehrzahl der Rektoren wollte eine Überbürdung der Schüler höchstens für die beiden Tertien zugeben; einer erklärte sie sogar für wohltätig, da gerade in diesen Klassen der Auslesemechanismus zu wirken habe. Richard Richter in Leipzig wies nach, daß die Stundenzahl seit Erlaß der ältesten Schulordnung mit jeder Neuordnung zurückgegangen sei und dabei die Zahl der Ferientage in dem Maße zugenommen habe, daß 36 % der Tage im Jahre ganz unterrichtsfrei seien. Indessen gab auch er, wie alle anderen, zu, daß Sachsen mit der Höhe seiner Stundenzahl nicht allein im Deutschen Reiche stehen könne. So wagte auch niemand mehr den lateinischen Aufsatz zu verteidigen, wenn auch mancher bekannte: *Flens subscripsi*. Über alle anderen Punkte gingen die Meinungen auseinander; die Entlastungsvorschläge für die Unter- und Mittelklassen waren schwer zu vereinigen. Darum lud das Ministerium die Rektoren zu einer Konferenz am 8. und 9. Oktober ein und zog auch einige Lehrer der Mathematik hinzu. Am ersten Tage einigte man sich unter Vogels Vorsitz über den neuen Lehrplan, am zweiten hielt Otto Kämmel, Rektor der Nikolaischule, vor dem Minister einen Vortrag über die Verteilung des Lehrstoffes im Geschichtsunterricht.[2]) Nach dem Vorgang von O. E. Schmidt und Alfred Baldamus empfahl er den doppelten Lehrgang, der sich an den sächsischen Schulen schon bisher bewährt hatte, nur mit einer neuen Verteilung: der biographische Kursus sollte von Sexta bis Untertertia ausgedehnt werden, der pragmatische von Obertertia bis Oberprima. Kämmel vertrat seine Sache mit so durchschlagenden Gründen, daß sie den Sieg über die abweichenden Stimmen davontrug; wir haben alle Ursache, mit diesem Ergebnis zufrieden zu sein.[3])

[1]) Loc. XVI 1[1] Bl. 25 ff.; die Antworten der Rektoren, zum Teil recht lesenswert, Bl. 37—237. Der sächsische Turnlehrerverein befürwortete in einer Eingabe (1. Okt. 1891) die dritte Turnstunde aus hygienischen, patriotischen und didaktischen Gründen, Loc. XVI 1[1] Bl. 247 f.

[2]) Loc. XVI 1[1] Bl. 240. Eine Niederschrift über die Verhandlungen fehlt in den Akten; Bl. 242 ff. enthalten nur 'Grundlagen', die von Vogel für die Konferenz ausgearbeitet sind; sie stimmen im wesentlichen mit der Lehrordnung von 1893 überein.

[3]) O. E. Schmidt, Die Stoffverteilung im Geschichtsunterricht an den sächsischen Gymnasien, Jahrb. f. Philol. und Pädag. 1886 II 571 ff.; A. Baldamus, Die Stoffverteilung im Geschichtsunterricht, Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1891 S. 330 ff. Nur bei dieser Stoffverteilung ist es möglich, die Geschichte der neueren und neuesten Zeit in den Oberklassen ihrer Bedeutung entsprechend zu behandeln. Der Einwand, daß Obertertia und Untersekunda für eine abschließende Behandlung des Altertums nicht reif seien, wird dadurch hinfällig, daß diese Klassen die Geschichte des Altertums nicht abschließen; vielmehr bietet die Lektüre der Historiker und Redner in den Oberklassen hinreichende Gelegenheit,

Ehe die endgültige Bearbeitung der neuen Lehrordnung angenommen wurde, erstattete Kultusminister v. Gerber am 6. November 1891 dem König ausführlichen Vortrag über die Reformbewegung der letzten Jahrzehnte und die bedrohliche Lage, in der sich das Gymnasium befinde: 'die sogenannte Gymnasialfrage sei allmählich zu einem Tummelplatz einer weit über die ursprünglichen Strebeziele hinausgehenden wüsten Schulreformagitation geworden.' Er führte aus, daß in den tatsächlichen Verhältnissen Sachsens Änderungen seit 1882 nicht eingetreten seien, die auf eine Umgestaltung des höheren Schulwesens hindrängten; vielmehr seien die Gymnasien, die bisher dem Staate und der Kirche tüchtige Diener vorgebildet hätten, gerade als Bollwerke gegen die Auswüchse der Zeitrichtung zu schützen. Gewisse Übelstände, die namentlich im Fachlehrersystem und Spezialistentum begründet seien, wurden vom Minister nicht geleugnet und ihre Abhilfe durch eine Revision der Lehrordnung von 1882 in Aussicht gestellt.[1])

König Albert erklärte sich mit den in dem Vortrag dargelegten Grundsätzen einverstanden; war er doch schon vom Weihefest der Fürstenschule in Grimma, am 24. September 1891, mit dem frommen Wunsche geschieden: 'Gott erhalte uns die humanistische Bildung. Ich werde für sie kämpfen bis an mein Ende'[2]), und hat dieses Bekenntnis bei anderen feierlichen Anlässen wiederholt; seinem Beispiele ist der jetzt regierende König, der seine Söhne nach dem gymnasialen Lehrplan erziehen läßt, mit der gleichen Bestimmtheit gefolgt.

Für Minister v. Gerber war dieser Vortrag der Abschluß seiner den höheren Schulen gewidmeten Wirksamkeit; bereits am 23. Dezember ging er zur Ruhe ein. Ihm folgte im Amte am 1. Januar 1892 Geheimer Regierungsrat Paul v. Seydwitz, Schüler von St. Afra, der nach Neigung und Erziehung der humanistischen Bildung in altsächsischer Überlieferung ergeben war und in der Überbürdungsfrage mehr nach altväterischer Weise empfand.

Noch bevor der Wechsel im Ministerium eintrat, wurde die Generalverordnung vom 6. Dezember 1891 erlassen, worin bereits für die Reifeprüfung Ostern 1892 der lateinische Aufsatz durch ein lateinisches Skriptum ersetzt und der in der Rektorenversammlung vereinbarte Stundenplan für das neue Schuljahr angeordnet wurde; eine zweite Generalverordnung vom 10. Februar 1892 ergänzte ihn durch Bestimmungen über die Verteilung des Lehrstoffes[3]); es schien, als sollte sich die Neuordnung in einzelnen Verordnungen erschöpfen, so daß der Verein für Schulreform mit einigem Rechte den Wunsch der Väter betonte, in das Geheimnis über den Unterricht ihrer Söhne eingeweiht zu werden.[4])

Erst am 28. Januar 1893 wurde die neue Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien veröffentlicht.[5]) Sachsen folgte dem Vorgange

auf schwierigere Fragen dieser Periode einzugehen. Auf einen Abschluß in Untersekunda Rücksicht zu nehmen, hat man in Sachsen kein Bedürfnis.

[1]) Loc. XVI 1[1] Bl. 250, ein bemerkens- und lesenswertes Schriftstück.

[2]) Jahresbericht der Fürstenschule in Grimma 1892 S. 25.

[3]) Loc. XVI 1[1] Bl. 271 ff. [4]) Dresdner Anzeiger 27. Mai 1892.

[5]) Gesetz- und Verordnungsblatt 1893 S. 15 ff.; Kretzschmar, Das Höhere Schulwesen im Königreich Sachsen (1903) S. 148 ff. Charakteristische Einzelheiten der von Vogel bearbeiteten Lehrordnungen werden im III. Abschnitt dieses Aufsatzes besprochen werden.

Preußens und der übrigen deutschen Staaten, wenn es die Zahl der wissenschaftlichen Pflichtstunden (von 261/3 auf 251/5) herabsetzte. Der lateinische Unterricht verlor sieben (oder wenigstens fünf) Stunden, der griechische wurde geschont: er behielt die Höchstzahl in allen deutschen Staaten; damit behauptete das Gymnasium seine Eigenart als Schule altsprachlicher Bildung. Da der französische Anfangsunterricht von Quinta nach Quarta verlegt wurde, büßte auch dieses Fach einige Stunden ein; bedauernswert war, daß der 'Stundenplanarithmetik' die Geographie mit einem Verlust von drei Stunden zum Opfer fiel; bei den übrigen Fächern handelte es sich nur um Verschiebungen von einer Stunde. Vogel selbst erklärt in seinen Aufzeichnungen, daß er durch die 'Kompromißschöpfungen' seiner Lehrordnungen nicht recht befriedigt gewesen sei, wenn sie auch bei den Praktikern überwiegend Zustimmung gefunden hätten; ich werde Gelegenheit nehmen, in anderem Zusammenhange einen Weg zu zeigen, wie der stiefmütterlichen Behandlung des Deutschen in den Mittelklassen, der Geographie und des Zeichenunterrichts abgeholfen werden kann.

Nach den lauten Klagen, die über die geistige Überbürdung der Jugend erhoben worden waren, kann es nicht auffallen, daß in der Lehrordnung bei allen Fächern die Warnung vor Häufung des Gedächtnisstoffes wiederkehrt und die Zahl der schriftlichen Arbeiten eingeschränkt wird.[1]) Dagegen wurden die umfänglichen schriftlichen Klassenprüfungen, die schon von der Rektorenkonferenz 1835 empfohlen worden waren — sie stammen von den Fürstenschulen her — wenigstens für die Osterzeit nicht verkürzt. Eine Anzahl von Rektoren hatte dies empfohlen; es ist nicht zu bedauern, daß man auf diesen Wunsch nicht einging. Die Schüler gewöhnen sich von Anfang an an derartige zusammenhängende Prüfungen und empfinden darnach die Reifeprüfung nicht als aufregende Haupt- und Staatsaktion; auch wird dadurch eine Zwischenprüfung in Untersekunda erst recht überflüssig. Das schon in der Prüfungsordnung von 1882 gemachte Zugeständnis des Ausgleichs bei dem Ergebnis der Reifeprüfung wurde beibehalten, zugleich aber auch die Einschränkungen, die eine Übertreibung des an sich bedenklichen Prinzips ausschließen.

Wertvoll sind in den von Vogel bearbeiteten Lehrordnungen die den Lehraufgaben für jedes Fach beigefügten methodischen Bemerkungen, die, knapp gehalten, dem Lehrer treffliche Winke geben und beweisen, daß ihr Verfasser außer den eigenen Erfahrungen auch für die Forderungen der Zeit nicht unempfänglich war. Noch deutlicher als in der Lehrordnung für Gymnasien tritt dies in denen für die Realgymnasien und Realschulen hervor.

Der Bestand des Realgymnasiums war in Sachsen auch nicht um die Wende des Jahres 1890 zu 1891 bedroht. Seine Aufhebung hätte in Wahrheit den Untergang des Gymnasiums bedeutet, in dem das Griechische zum Wahlfach herabgedrückt worden wäre. Auf eine Eingabe des Sächsischen Ingenieur-

[1]) Eine Tabelle der Haus- und Klassenarbeiten, wie sie die Lehrordnung von 1882 aufweist, wurde in die neue nicht aufgenommen, aber nach den Festsetzungen einer Rektorenversammlung in der Generalverordnung vom 18. Februar 1899 (Kretzschmar, Höheres Schulwesen S. 197 f.) nachgeholt.

und Architektenvereins vom 12. Juni 1891, in der eine gymnasiale Einheitsschule mit Gabelung der Oberklassen empfohlen wurde[1]), ließ sich das Kultusministerium nicht weiter ein. Beide Schulgattungen sollten im friedlichen Wetteifer nebeneinander bestehen bleiben, und so ließ es die an die Direktionen der Gymnasien erlassene Generalverordnung vom 27. Mai 1891 (S. 399) auch den Direktionen der Realgymnasien zugehen und gab ihnen anheim, sich zu äußern, ob eine Revision der Lehrordnung im Sinne der Reformbewegung, d. h. der Entlastung der Schüler notwendig sei. Die Mehrzahl der Rektoren erklärte sich für eine Vertagung der Frage; nur Rektor Schütze in Zittau verharrte bei seiner Überzeugung, daß der Realgymnasiast in den Mittel- und Oberklassen mehr überbürdet sei als der Gymnasiast, und die Rektoren der Dreikönigschule und des Realgymnasiums in Döbeln regten die Frage nach Einführung des Reformplans wenigstens an.[2]) Das Ministerium begnügte sich, die Ordnung der Reifeprüfungen in einigen Punkten zu ändern, um sie der für die Gymnasien mehr anzugliedern, die mündliche Prüfung zu vereinfachen und in der schriftlichen statt eines lateinischen Skriptums eine Übersetzung ins Deutsche zu fordern.[3])

Erst die neue Revision der preußischen Lehrpläne gab den Anlaß zur Wiederaufnahme der Frage. Nachdem Vogel am 15. April 1901 schriftlichen Vortrag an den Minister erstattet hatte, wurden die Rektoren unter dem 6. Mai 1901 zur Äußerung aufgefordert; die Mehrzahl bat aber auch jetzt noch um Aufschub; man wollte erst die Lösung der Berechtigungsfrage und die Ergebnisse des in der Dreikönigschule eingeführten Reformplanes abwarten.[4]) Da eine Verminderung der Stundenzahl in den Unter- und Mittelklassen nach dem Vorgange anderer Staaten dringlich erschien, wurde diese vorläufig durch eine Generalverordnung vom 4. November 1901 angeordnet; ein Jahr später aber wurden die Rektoren zu der Konferenz am 12. und 13. November 1902 berufen, deren Ergebnis die Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien vom 22. Dezember 1902 war.[5])

Diese rückte den Anfangsunterricht im Französischen, Englischen und in der Physik um eine Klasse hinauf und ermöglichte dadurch die Herabsetzung der Gesamtzahl der Pflichtstunden, ausschließlich Gesang und Turnen, um zwölf Stunden (von 281 auf 269). Der Lateinunterricht wurde im ganzen um drei Stunden gekürzt, aber in den Unterklassen verstärkt. Also auch diesmal war, wie schon 1884 (S. 391), die äußere Rücksicht maßgebend, daß der Lehrplan der Unterklassen in Gymnasium und Realgymnasium tunlichst übereinstimmen sollte. So wurde der Unterbau des Lateinunterrichts zu breit für den Aufbau; begründet wird dies in der Lehrordnung selbst damit, daß dieser Unterricht

[1]) Loc. XVI 1[1] Bl. 33. [2]) Loc. XVI 1[1] Bl. 31 (Generalv. v. 12. Juni 1891); die Antworten der Rektoren Loc. XVI 1[m] Bl. 167 ff.

[3]) Bekanntmachung vom 13. November 1893 (Loc. XVI 1[m] Bl. 216 ff.) im Gesetz- und Verordnungsblatt 1893 Stück 16. [4]) Loc. XVI 1[o] Bl. 5 ff.

[5]) Generalv. vom 4. November 1901: Loc. XVI 1[o] Bl. 21. Verordnung vom 6. Oktober 1902: Bl. 65. Protokoll der Konferenz Bl. 72 ff. Die Lehr- und Prüfungsordnung vom 22. Dez. 1902 im Gesetz- und Verordnungsblatt 1903 S. 1 ff., bei Kretzschmar, Höheres Schulwesen S. 232 ff.

die Grundlage für den gesamten übrigen sprachlichen Unterricht der Schüler zu bilden hat. Wenn aber andrerseits in den Oberklassen das Hauptgewicht auf die Lektüre gelegt werden soll, so gehört dazu mehr Zeit, als ihr jetzt eingeräumt wird; der wahlfreie Ergänzungsunterricht in den Primen kommt ja nur einer Minderheit der Schüler zugute. Im ganzen bewegte sich die neue Lehrordnung in den gleichen Bahnen wie die alte; auch der Lehrplan der Mathematik ist von den Forderungen, die Klein und Genossen schon damals erhoben hatten, ziemlich unberührt geblieben; 'größtmöglichste Beschränkung bei der Auswahl des Lehrstoffes' wird für alle Fächer empfohlen.

Wenn die Lehrordnungen für die Gymnasien und Realgymnasien Schwierigkeiten boten, die völlig überwunden zu haben Vogel selbst am wenigsten sich rühmte, war die Aufgabe bei den sechsklassigen lateinlosen Realschulen einfacher und ihre Erledigung befriedigender, so lange an dem Grundsatze festgehalten wurde, daß die Realschulen 'Lehranstalten mit selbständigen Bildungszwecken sind, bestimmt, für den unmittelbaren Übergang in einen geschäftlichen Beruf eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende allgemeine Bildung zu vermitteln'.[1]) Hier galt es nur den Fehler zu vermeiden, in den Oberklassen in Religion, deutscher Literatur, Geschichte, Physik und Chemie den Lehrstoff zu häufen und die Forderungen zu hoch zu spannen.

Vogel hat, wie ich schon an anderer Stelle hervorgehoben habe, den Realschulen, die er mit Recht als eine den Bedürfnissen der Bevölkerung besonders dienende Schulgattung erkannte, ein reges Interesse zugewendet. Für die Fächer Deutsch, Religion und Geschichte konnte er sich im strengsten Sinne des Wortes als sachverständig betrachten; in den übrigen hat er sich dem Urteile der Fachmänner untergeordnet und insbesondere für den Gesamtplan an die Vorschläge und Vorarbeiten der Realschulmänner gehalten. Schon im Anfange seiner Amtstätigkeit erinnerte er mit Rücksicht auf die ausgesprochene Bestimmung der Realschule an den besonderen Wert des deutschen Aufsatzes und bezeichnete die Sicherheit im korrekten Gebrauch der Muttersprache als das Ziel dieser wichtigen Übung und Leistung.[2]) Die Religionslehrer warnte er vor dem Übermaß an kirchengeschichtlichem Stoff auf Kosten der Bibelkenntnis, die Lehrer der neueren Sprachen vor den Einseitigkeiten der Reformmethode, die Mathematiker vor einer Überschätzung des Formelhaften und Rechnerischen gegenüber dem Verständnis der grundlegenden Gesetze.[3])

Inzwischen war die Lehr- und Prüfungsordnung von 1884 in so vielen Bestimmungen abgeändert worden, daß eine Umarbeitung Bedürfnis wurde. An

[1]) Diese Bestimmung der Realschulbildung ist aus der Lehrordnung vom 20. März 1884 in die vom 8. Januar 1904 wörtlich übergegangen; sie schließt streng genommen einen Ausbau zur Oberrealschule aus. Dadurch mag es sich auch erklären, daß in Sachsen die Abschlußprüfung der Realschule noch immer 'Reifeprüfung' genannt wird.

[2]) Generalverordnung vom 2. Juli 1886 (Kretzschmar, Höheres Schulwesen S. 343), worin die Prüfungsordnung vom 20. März 1884 ergänzt wird. Wiederholt wird die Mahnung in der Generalverordn. vom 9. Mai 1890 (Loc. XVI 1^{m} Bl. 361 ff. = Kretzschmar S. 311 f.).

[3]) Generalverordnung vom 3. Mai 1902 (Loc. XVI 1° Bl. 44; Kretzschmar S. 307. 314. 322); sie beruft sich auf die Erfahrungen der Prüfungskommissionen.

Vorarbeiten fehlte es nicht. Direktor Schaarschmidt hatte für die Realschule in Chemnitz 1900/1 einen ausführlichen Lehrplan ausgearbeitet; dieser wurde vom Ministerium nicht nur bestätigt, sondern auch den übrigen Realschulen zur Beachtung empfohlen.[1]) Eine Versammlung der Realschuldirektoren, am 25. und 26. Oktober 1903 in Vogels Gegenwart abgehalten, hatte zum Ergebnis die Lehr- und Prüfungsordnung für die Realschulen vom 8. Januar 1904.[2])

Die wichtigste Abweichung der neuen Lehrordnung von der vorausgegangenen bestand darin, daß der Beginn des französischen Unterrichts von Quinta nach Sexta verlegt wurde; dies konnte um so leichter geschehen, da die neue Methode für den Anfangsunterricht einen propädeutischen Kursus fordert, der wesentlich von der Anschauung ausgeht und die schriftlichen Übungen wenn nicht ausschließt, so doch zurücktreten läßt. Trotz des Zuwachses von fünf Stunden in Sexta für diesen Unterricht gelang es doch, die Gesamtstundenzahl noch um zwei Stunden zu kürzen; unter den Fächern, die eine Einbuße erlitten, befand sich das Deutsch. Nicht unerheblich sind auch die Änderungen in der Fassung der Lehraufgaben für die einzelnen Fächer, namentlich für Deutsch, Geographie, Naturbeschreibung, Zeichnen; darin wie in den angefügten methodischen Bemerkungen zeigt sich der Fortschritt der modernen Didaktik.

Auch in der neuen Lehrordnung wurde auf die in Sachsen noch übliche Verbindung von Progymnasialklassen mit den Realschulen Rücksicht genommen; bemerkenswert aber ist, daß in ihr tunlichster Anschluß des Lateinunterrichts an die Bestimmungen der Lehrordnung für die Realgymnasien empfohlen wird. Damit wurde einer neuen Entwicklung, die bereits begonnen hatte, der Weg gebahnt. An den Schulen, in denen die Lateinklassen die genügende Zahl von Schülern hatten, wurden diese über die Quarta hinaus bis Untersekunda fortgeführt; aber auch damit begnügten sich manche Städte nicht, sondern strebten durch Aufbau der Oberklasse in den Besitz einer realgymnasialen Vollanstalt zu gelangen. In Vogels Amtszeit hat diese Entwicklung erst begonnen, in den folgenden Jahren hat sie einen schon bedenklichen Umfang angenommen, bedenklich nicht bloß deswegen, weil dadurch die Zahl der Vollanstalten über das Bedürfnis hinauszuwachsen droht, sondern auch, weil überall da, wo Realgymnasium und Realschule verbunden sind, die niedere Gattung in den Hintergrund gedrängt wird. Erleichtert wird die Verbindung durch die Einführung des sogenannten Reformplans, d. h. des lateinlosen Unterbaus.

Der Reformplan ist aus dem Wunsche nach der Einheitschule hervorgegangen: wollte man alle Schüler, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung erhalten sollten, mochten sie lateinischen und griechischen Unterricht bedürfen oder nicht, solange als möglich zusammen unterrichten, so mußte Latein und dementsprechend Griechisch hinaufgeschoben werden. So wurde Köchly durch den Dresdener Gymnasialverein zur Aufstellung seines Reformplans gedrängt (S. 307); mehr als vierzig Jahre später (1891) forderte der sächsische

[1]) Loc. XVI 1° Bl. 1. [2]) Loc. XVI 1° Bl. 274 f. (Vortrag Vogels vom 26. Dezember 1903), Gesetz- und Verordnungsblatt 1904 S. 1 ff.

Ingenieur- und Architektenverein eine Einheitsschule, in der die Gabelung in die humanistische und realistische Abteilung mit Obersekunda eintreten sollte. (S. 402). Der Gedanke des Reformplans kann aber auch aus inneren Gründen entspringen: die Frage, ob der fremdsprachliche Unterricht mit einer neueren oder alten Sprache beginnen solle, ist unabhängig von der Forderung der Einheitsschule erörtert worden, und als der Unterricht im Deutschen an methodischer Behandlung gewann, trat der Gedanke hinzu, die grammatische Schulung mittels der Muttersprache, wie sie in der Volksschule begonnen war, nicht bloß in der Realschule, sondern auch in den Unterklassen der gymnasialen Anstalten fortzusetzen. In Sachsen hat ihn der Rektor der Dreikönigschule, Theodor Vogel, zu verwirklichen gesucht. Er hatte als junger Lehrer der Stoyschen Lehranstalt in Jena die dort geübte Methode des deutschen Unterrichts kennen gelernt und sie an den Realgymnasien in Chemnitz und Döbeln erprobt. Bereits 1871 empfahl er in dem wissenschaftlichen Anhang zum Jahresbericht des Realgymnasiums in Döbeln den lateinlosen Unterbau für die Realgymnasien, also sieben Jahre vor der Begründung des Reformrealgymnasiums in Altona; aber erst als Rektor der Dreikönigschule konnte er an die Ausführung seines Planes denken. Die Beratungen innerhalb des Kollegiums, mehrfach ausgesetzt, zogen sich bis zum Jahre 1894 hin; auch dann noch gab das Ministerium auf die Eingabe des Rates zu Dresden nur zögernd und mit Bedenken die Genehmigung zu einem Versuche von Ostern 1895.[1]) Wenn es sieben Jahre dazu bedurft hatte, so lag das an der Abneigung des Geheimrat Vogel gegen den Reformplan. Er hielt an dem im Regulativ von 1860 (S. 387) ausgesprochenen Grundsatz fest, daß das Lateinische die sicherste Grundlage grammatischer Bildung und beste Vorbereitung auch zum neusprachlichen Unterricht sei, und fürchtete, daß durch die Verkürzung des Lateinunterrichts seine Ergebnisse stark beeinträchtigt würden; leichter würde er sich zur Nachgiebigkeit entschlossen haben, wenn er eine Gewähr dafür gehabt hätte, daß sich diese Reform auf die Realgymnasien beschränken würde, und auch dann sollte das Latein wenigstens in Quarta einsetzen. Zu dieser Abänderung des Reformplans fand sich bald eine Gelegenheit. An der 1890 in Plauen an Stelle des eingegangenen Realgymnasiums eröffneten städtischen Realschule waren für Schüler der dritten Klasse, die ein höheres Bildungsziel erstrebten, Privatkurse im Lateinischen eingerichtet worden, die sich bei wachsender Schülerzahl zu Realgymnasialklassen so gut entwickelten, daß die Schule bereits von Ostern 1901 an ein vollständig ausgebautes Realgymnasium mit Realschule wurde. Während aber zu Anfang der lateinische Unterricht mit der dritten Klasse (Untertertia) begonnen hatte, wurde die Abweichung vom Normalplan in der Weise genehmigt, daß die erste Fremdsprache in Sexta Französisch, die zweite von Quarta an Lateinisch, die dritte von Obertertia Englisch sein sollte; der Vorschlag ging von der Leitung der Schule aus; zweifellos aber war er von Geheimrat Vogel empfohlen

[1]) Akten im Direktionsarchiv der Dreikönigschule, darunter die Denkschrift des Rektors an den Dresdner Rat vom 13. Okt., Genehmigung des Ministeriums vom 24. Nov. 1894.

worden.[1]) So gab es in Sachsen um 1900 zwei Reformschulen mit verschiedenen Plänen. Dieser Zwiespalt mag die Übertragung des Reformplanes auf sämtliche Realgymnasien erschwert haben; erwogen wurde sie bei der Beratung über die neue Lehrordnung von 1902, und das Ministerium erkannte an, daß sich die Versuche mit dem Beginn des Französischen vor dem Lateinischen in Dresden und Plauen bewährt hätten[2]); so begnügte es sich, nach dem Erlaß der neuen Lehrordnung die Abweichungen vom Normalplan für die Realgymnasien in Dresden-Neustadt, Plauen und Zwickau zu genehmigen.[3])

Aber auch das Reformgymnasium ließ sich nicht aufhalten, begünstigt durch das in den Großstädten entstehende Bedürfnis, Gymnasium und Realgymnasium aus finanziellen Rücksichten in einer Schule zu vereinigen. So entstand während Vogels Amtszeit noch das König-Georg-Gymnasium in Dresden, das unter Friedrich Giesings Leitung zu erfreulichen Ergebnissen gelangte.[4]) Seine Entwicklung hat Vogel mit großem Interesse verfolgt, aber an seiner Überzeugung hat er wohl bis zum Ende seines Lebens festgehalten.[5])

Auch mit einem anderen Versuche hat sich Vogel nach seinen mündlichen und brieflichen Äußerungen nicht zu befreunden vermocht. Zwar trat er selbst als Rektor der Nikolaischule für eine gewisse Bewegungsfreiheit der Oberprimaner ein (S. 390), wie er ja niemals ein Freund des starren Schematismus gewesen ist; aber das Alter sieht nicht immer gern in Fülle, was sich die Jugend gewünscht hat, und so hatte er auch seine Bedenken gegen die Organisation der Bewegungsfreiheit in der Gabelung der Primen in eine sprachliche und eine mathematische Abteilung. Seit das Kultusministerium durch einen von mir im Auftrag des Ministers v. Schlieben verfaßten Aufsatz im 'Dresdener Journal' vom 16. Oktober 1906 dazu die Anregung gegeben hat, haben sich unter dem Kultusminister Dr. Beck mehr und mehr Gymnasium und Realgymnasium an dieser den einzelnen Schulen überlassenen Neueinrichtung beteiligt, so daß Sachsen wohl jetzt darin die Führung hat[6]); wir kehren mit ihr

[1]) A. Scholtze, Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums in Plauen 1905 S. 5 ff. Die Genehmigung des Ministeriums vom 19. November 1900.

[2]) Generalverordnung vom 6. Mai 1901. Loc. XVI 1° Bl. 8.

[3]) Kretzschmar, Höheres Schulwesen im Königreich Sachsen S. 276 f. Das Realgymnasium in Zwickau nahm Ostern 1902 den Reformplan der Dreikönigsschule an.

[4]) Vgl. die Jahresberichte der Schule von Ostern 1908, 1911, 1913.

[5]) Die von mir in der Braunschweiger Versammlung des Gymnasialvereins am 5. Juni 1900 vertretene These (s. Das humanistische Gymnasium XI 110 ff.) richtete sich gegen die Verallgemeinerung des Reformplans für die Gymnasien. Nach den seitdem im Amte gemachten Erfahrungen würde ich jetzt mehrere der dort geäußerten Bedenken einschränken.

[6]) Adolf Matthias, Erlebtes und Zukunftsfragen (1913) hat im 11. Kapitel die von ihm und Paulsen 1905 gegebene Anregung mit Frische und Freisinn bekräftigt. Bei einer Vergleichung der sächsischen Einrichtung mit der preußischen darf nicht außer acht gelassen werden, daß dort die Gesamtsumme der altsprachlichen Stunden, welche ein Abiturient der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung auf der Schule gehabt hat, immer noch ein wenig größer ist als in Preußen die des Normallehrplans; ferner, daß die Primaner der beiden Abteilungen an den größeren Anstalten in allen Fächern getrennt unterrichtet werden, an den kleineren wenigstens in sämtlichen Stunden der für die Gabelung in Betracht kommenden Fächer: Latein und Griechisch, Mathematik und Physik.

zu einem Gedanken aus den Anfängen des höheren Schulwesens im XIX. Jahrh. zurück. Als damals neue Wissensstoffe in die Gelehrtenschule eindrangen, glaubte man ihrem Andrange durch eine Verbindung des Klassen- mit dem Fachsystem begegnen zu sollen, und der Mann, der in Sachsen das moderne Gymnasium begründet hat, dachte auch zuerst an eine Art von Gabelung in der obersten Klasse (S. 299). Damals siegte die Forderung einer straffen einheitlichen Organisation und mußte siegen, wenn man nicht in die Willkür älterer Zeiten zurückfallen wollte; wenn in den ersten Jahrzehnten des Regulativs von 1846 die Jugend nicht zu sehr unter der Fülle seiner Lehrstoffe gelitten hat, so ist dies, wie wir gesehen haben, seiner Handhabung zu danken (S. 308). Mit dem Emporkommen des Fachlehrer- und Spezialistentums begann die Überbürdungsklage (S. 388); und die Schwierigkeiten bei der Aufstellung der Lehrpläne häuften sich, je mehr Wissens- und Übungsstoffe methodisch ausgebildet wurden, die Aufnahme in die höhere Schule heischten. Wohl glaubt man durch die Gleichberechtigung der drei Schulgattungen die Lösung erreicht zu haben und wünscht jeder die Erhaltung ihrer Eigenart; aber die Realitäten des Lebens stellen sich dieser ideellen Scheidung entgegen: einerseits kann keine dieser Schulgattungen die Pflege von Unterrichtsfächern, die im engsten Zusammenhang mit der modernen Kultur stehen, ganz entbehren; andrerseits darf über der Eigenart der Schule nicht die des Schülers übersehen werden, und da diese sich nicht auf Kommando entwickelt, sondern oft erst nach den Entwicklungsjahren dem Schüler selbst bewußt wird, so hat auch die Schule dem Rechnung zu tragen und dafür zu sorgen, daß sie nicht unter der Straffheit der Organisation verkümmert. Den Primanern wenigstens kann diese Wohltat durch eine beschränkte Wahlfreiheit zugestanden werden; sie werden dadurch zugleich zu akademischer Freiheit erzogen. Nur dann wird sie zum Unsegen, wenn sie zum Deckmantel der Schlaffheit wird; aber dafür haben eben tüchtige, für ihren Beruf begeisterte Lehrer anregend zu sorgen, daß jeder Schüler in den Fächern, die er bevorzugt, seine Leistungen steigert. Die Einrichtung der Gabelung in den Primen kann aber auch ihre Wirkung auf den Lehrplan der Mittelklassen haben. Wenn die Lehrordnung für die Gymnasien vom Jahre 1893 den deutschen Unterricht, die Erdkunde, die sich, ebenso wie die Biologie, zu einem Fache von hohem allgemeinen Bildungswert entwickelt hat, und den Zeichenunterricht stiefmütterlich behandelt hat (S. 401), so kann ihre bessere Berücksichtigung in den Mittelklassen auf Kosten nicht nur der alten Sprachen, sondern auch der Mathematik unter der Voraussetzung gewagt werden, daß die obersten Klassen wenigstens dem einen Teil der Schüler ermöglichen, den Stundenverlust sei es in den alten Sprachen oder in der Mathematik wieder auszugleichen; ähnliches gilt für das Realgymnasium, das bekanntlich unter der Zersplitterung in den Oberklassen besonders zu leiden hat. Darüber hat niemand mehr geklagt als Vogel selbst, der nach seinem innersten Wesen am wenigsten zu den Systematikern strengster Richtung gehört hat.

(Schluß folgt)

EINFÜHRUNG IN DIE NEUERE PSYCHOLOGIE DES DENKENS

Von August Messer

(Fortsetzung von S. 348 und Schluß)

Die Erwähnung von 'Aufgaben', die unserem Denken Ziel und Richtung geben, ist geeignet, uns zum zweiten Gegenstand unserer Erörterung hinüberzuleiten: zur Auseinandersetzung mit der 'Assoziationspsychologie'.

Wir müssen hier zunächst einen Überblick zu gewinnen suchen über die Faktoren, vermittels deren sie den gesetzmäßigen Verlauf des Denkens glaubt erklären zu können.

Sie setzt in erster Linie voraus, daß unsere Erlebnisse 'Spuren' hinterlassen, durch die es begreiflich wird, daß sie später wieder reproduziert werden. Ob von allen Erlebnissen 'Spuren' bleiben, und welcher Art diese letzteren sein mögen, das können wir als offene Fragen hier beiseite lassen.

Weiter dient als erklärender Faktor das sog. 'Gesetz der Berührungs-(Kontiguitäts-)Assoziation', das man etwa so formulieren kann: 'Zwischen den Spuren von Erlebnissen, die gleichzeitig oder in unmittelbarer Folge stattfinden, bildet sich eine Verbindung («Assoziation»). Diese erklärt es, daß bei der «Aktualisierung» der einen Spur[1]) auch die andere aktualisiert wird.' Daß solche Berührungsassoziationen massenhaft anzunehmen sind, daran ist kein Zweifel. Man denke nur an die Verknüpfung von Wort und Bedeutung, an die zwischen der motorischen, optischen und akustischen Wortvorstellung, endlich an die zwischen den Spuren der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Worte.

Nach dem Gesetz der Berührungsassoziation erklären sich auch die Reproduktionen in den Versuchen I, II und IIIa; auch einzelne zunächst recht auffällige: z. B. Frankreich — zwischen (das Lied 'Zwischen Frankreich und dem Böhmerwald' tauchte auf); Frankreich — Vetter (Erinnerung an einen in Frankreich weilenden Vetter); Wage — Maul (Name eines Briefwagefabrikanten).

Neben die Berührungsassoziation stellt die Assoziationspsychologie die sog. 'Ähnlichkeitsassoziation'. Darunter versteht man die Tatsache, daß Spuren von Erlebnissen nicht nur durch gleiche, sondern auch ähnliche Erlebnisse (oder Reize) wieder erregt werden. Hier handelt es sich also nicht darum, daß eine Reproduktion infolge Verknüpfung (Assoziation) von einer Spur zur anderen sich fortpflanzt, sondern lediglich um die Aktualisierung einzelner Spuren als solcher. Deshalb sollte man hier nicht von einem Gesetz der 'Assoziation', sondern von einem der 'Reproduktion' reden.[2])

[1]) Darunter versteht man, daß ein dem Erlebnis, das die Spur hinterlassen hat, gleiches oder ähnliches im Bewußtsein auftritt.

[2]) Die übliche Bezeichnung erklärt sich daraus, daß mit dem Wort 'Assoziation' vielfach nicht bloß die Verknüpfung von Spuren, sondern auch die Reproduktion bezeichnet wird.

Aus diesem Gesetz erklärt es sich auch, daß dieselben Reize bei verschiedenen Individuen unter Umständen verschiedene (allerdings von ähnlichen Erlebnissen herrührende) Spurenkomplexe erregen. So wurde z. B. in Versuch I das Reizwort von einzelnen Teilnehmern 'mißverstanden', d. h. es erregte nicht die vom Worte 'Kreis', sondern die von dem Wort 'Greis' herrührenden und die damit assoziierten Spuren. Das Erlebnis war infolgedessen ein ganz anderes; jemand stellte z. B. vor: 'einen alten Mann mit grauem Haar, hagerer Gestalt, groß, gebeugt, lebensmüde, ruhebedürftig'. —

Nun sind aber diese beiden sog. Assoziationsgesetze nicht ausreichend, um zu erklären, was im einzelnen Fall tatsächlich reproduziert wird. Man denke nur an die tausendfältigen Assoziationen, die zwischen den einzelnen Spuren bestehen mögen, und an den weiten Bereich von Ähnlichkeiten! Darum ziehen die Vertreter der Assoziationspsychologie noch zwei weitere Erklärungsmittel heran, die gewöhnlich unter der Bezeichnung 'Einfluß der Konstellation' zusammengefaßt werden. Es ist das erstens der verschiedene 'Stärkegrad' der in Betracht kommenden miteinander konkurrierenden Assoziationen (der seinerseits auf die Zahl und zeitliche Verteilung der Wiederholungen zurückgeht); zweitens der Grad der 'Bereitschaft' zur Reproduktion, der den Spuren auf Grund vorhergehender Erlebnisse zukommt.[1])

Belege für beides lieferten auch unsere Versuche. Zunächst für die Bedeutung der Stärke der Assoziationen: das Reizwort 'Kreis' (Versuch Ia) wird nur von einem Teilnehmer in sozialer Bedeutung (als Gruppe von Personen), von allen anderen in geometrischer aufgefaßt. Bei dem Beruf der Versuchspersonen (mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht!) sind eben die dahingehenden Assoziationen durch massenhafte Wiederholung besonders kräftig. So erklärt es sich auch, daß bei dem Reizwort 'Beziehung' (Versuch Ib) die meisten an mathematische Beziehungen dachten; ferner bei dem Reizwort 'Wage' (Versuch IIIa) an das Instrument zum Wiegen; nur einer dachte — wenigstens nebenher — an den Imperativ vom Zeitwort 'wagen': und ein zweiter an das gleichnamige Sternbild (was übrigens ebenfalls in den naturwissenschaftlichen Gedankenkreis gehört).

Einige Beispiele veranschaulichen auch die Wirksamkeit der 'Bereitschaft'. Bei 'Kreis' kommt einigen der Gedanke an die Quadratur des Kreises, weil davon in einem Vortrag am Vormittag desselben Tages die Rede gewesen war. Bei 'Kohlensäure' denken mehrere daran, daß sie beim Mittagsessen kohlensaures Wasser getrunken haben. Auf 'Bereitschaft' beruht wohl auch (wie beiläufig bemerkt sei) das Erlebnis der 'Überraschung', das ein Beobachter konstatiert, als in der I. Versuchsreihe auf das Reizwort 'Kreis' das Reizwort 'Beziehung' folgte. Er hatte sich infolge des ersten Versuchs auf ein ähnliches (konkretes) Wort eingestellt und erlebte deshalb 'Überraschung' über die ganz andere Art Begriff. —

Wenn auch die Assoziationspsychologen faktisch vielfach zugleich den Sen-

[1]) Vgl. darüber G. E. Müller a. a. O. S. 488.

sualismus vertreten und darum nur mit den Spuren anschaulicher Vorstellungen rechnen, so ist diese Einengung ihrer Erklärungsprinzipien doch nicht sachlich notwendig; sie können sehr wohl auch auf die 'Spuren' von (unanschaulichen) 'Begriffen' und 'Gedanken' Anwendung finden.[1]) So erklärt es sich aus dem Gesetz der Berührungsassoziation, daß bei 'Kreis' z. B. die Definition oder andere darauf bezügliche Gedanken reproduziert werden; daß man bei 'Frankreich' vielfach an 'Rüstungen', 'Krieg', 'Revanche', 'Triple-Entente' usw. denkt. Überhaupt dürfte nach jenem Gesetz das Denken an logisch (d. h. sachlich) Zusammengehöriges vielfach seine psychologische Erklärung finden. Denn das sachlich Zusammengehörige wird auch zumeist von uns in zeitlicher Zusammengehörigkeit aufgenommen und eingeprägt.

Die Wirksamkeit der Ähnlichkeitsreproduktion bei Gedanken zeigt hübsch Versuch V, wo mehrfach Sätze ähnlichen Inhalts (aber ganz verschiedener sprachlicher Form) reproduziert werden.

Daß ferner 'Gedanken' (oder wie wir in diesem Zusammenhang gewöhnlich sagen: 'Wissen') verschieden 'fest sitzen' und verschieden 'geläufig' sein, endlich in verschiedener 'Bereitschaft' sich befinden kann, zeigt schon die gewöhnliche Erfahrung und die Praxis des Unterrichts so häufig, daß ich dafür Beispiele aus den Versuchen nicht anzuführen brauche.

Jeder Lehrer weiß aus Erfahrung, wie wichtig es ist, daß sich die Schüler, etwa nach aufregenden Spielen in der Pause, wieder 'sammeln', oder daß sie beim Wechsel des Unterrichtsgegenstands auf den neuen 'sich einstellen'; er weiß auch, wie das Verständnis und die Aneignung eines neuen Stoffes durch eine 'Zielangabe' und eine 'orientierende' Vorbesprechung erleichtert werden kann. In allen diesen Fällen handelt es sich darum, daß die 'Spuren' der Vorstellungs- und Gedankenkomplexe, die nunmehr apperzipierend wirken sollen, in 'Bereitschaft' gesetzt werden. Manches spricht dafür, daß die Spuren verschieden leicht aktualisiert werden können, daß das 'Unbewußte' in verschiedenen Graden der 'Erregung' oder der 'Bewußtseinsnähe' sei. Besonders hohe Grade liegen eben bei dieser 'Bereitschaft' vor. Ja, es scheint, daß in manchen Fällen diese 'Erregung', diese 'Bereitschaft' des Unbewußten sich unmittelbar im Bewußtsein bekundet — freilich in einer außerordentlich schwer faßbaren Weise. Man weiß ja, wie wichtig es beim Hören eines Vortrags ist, 'im Zusammenhang zu bleiben', den 'Faden nicht zu verlieren'. Das bedeutet doch, daß die schon gehörten Teile des Vortrags im weiteren Verlauf noch irgendwie im Bewußtsein sich geltend machen; daß also nicht nur 'Spuren' sich gebildet haben, die es ermöglichen, sie — wenn auch nur in der Hauptsache — zu reproduzieren, sondern daß diese 'Spuren' auch in besonderem Maße 'erregt' sind und bei der Aufnahme der weiteren Teile apperzipierend wirken.

Überhaupt hat sich das Bewußtsein des Zusammenhangs — beiläufig gesagt: auch ein Moment, dem der Sensualismus nicht gerecht werden kann —

[1]) Die Frage, wie diese sich zu den Spuren der entsprechenden anschaulichen Vorstellungen verhalten, kann hier beiseite gelassen werden.

bei den experimentellen Untersuchungen sowohl der Gedächtnisvorgänge als auch des Denkens immer wieder als ein überaus wichtiger Faktor herausgestellt. Seine Bedeutung für das unmittelbare Behalten zeigten die beiden Versuche der Reihe II. Von den 8 zusammenhanglosen Worten wurden durchschnittlich 4,17 reproduziert.[1]) Beim ersten Satz wurden von 11 Versuchspersonen alle 12 Worte richtig wiedergegeben, und von 37 (unter 46) auch der Sinn; von dem zweiten Satz (der 20 Worte umfaßte) konnten wenigstens 3 19 Worte richtig wiedergeben (und 23 den Sinn).[2])

Wenn man nun aber fragt: Woher kommt dem Denken der 'Zusammenhang', der 'Sinn'? — so ist zu antworten: Durch die Beziehung auf den jeweiligen Gegenstand. Wegen der Wichtigkeit dieser Sache müssen wir einen Augenblick dabei verweilen.

Mit 'Gegenstand' (oder 'Objekt') bezeichne ich alles, worauf überhaupt das Denken gerichtet sein kann. ('Etwas' ist der allgemeinste Name dafür). Als die zwei wichtigsten Klassen der Gegenstände gelten mir die 'idealen' und die 'realen'. Die 'idealen' Objekte sind lediglich 'gedacht'. Mit 'idealen' Objekten in diesem Sinne haben es zu tun die Logik, die Ethik, die reine Mathematik. Man hat — an Platon anknüpfend — erklärt: 'Nur die Zahl hilft vom Vergänglichen zur Wahrheit und zum Sein.' Indessen Wahrheit, d. h. Übereinstimmung unseres Denkens mit seinem jeweiligen Gegenstand, erstreben alle Wissenschaften, und sie erreichen sie wohl auch, wenngleich in verschiedenem Maße. Ferner kann man zwar den Objekten der reinen Mathematik ein Sein zusprechen, aber es ist nur ein 'ideales', ein 'gedachtes' Sein. Und wenn sie nichts 'Vergängliches' sind, so sind sie ebensowenig etwas in der Zeit Dauerndes; sie sind eben außerzeitlich, d. h. in ihren Definitionen steht nicht das Merkmal, daß sie eine Stelle oder Dauer in der objektiven Zeit haben. Den Vorzug, nicht vergänglich zu sein, erkaufen sie also damit, daß sie — unwirklich sind. Denn

---

[1]) Die größte Leistung (7 behaltene Worte) findet sich bei zwei Herren (unter 35 Jahren), die kleinste (2 Worte) bei dreien (über 45 Jahren).

[2]) Erwähnt sei auch, daß einzelne unwillkürlich versuchten unter den Worten einen Zusammenhang herzustellen, indem sie einen Satz oder eine komplexe optische Vorstellung (z. B. einer Zimmereinrichtung) zu bilden suchten. Für das Einprägen der Sätze erwies sich (wie für deren Verstehen) das Erfassen von Relationen, besonders der Relation des Gegensatzes, wichtig; ein Teilnehmer sucht auch instinktiv einen Zusammenhang der beiden Sätze (vermittelst des Begriffs 'Wandern') herzustellen; ein anderer schildert die Reproduktion der Sätze in beachtenswerter Weise so: 'Es wird der Sinn erfaßt, und an diesem baut sich die sprachliche Form auf.' — Beiläufig sei auch hier (gegen den Nominalismus) bemerkt, daß der 'Sinn' somit als etwas von den Worten Verschiedenes im Bewußtsein konstatiert wird. — Von Interesse ist es auch zu sehen, wie bei dem mechanischen Einprägen der Wörter der Anfang und (allerdings weit weniger) der Schluß der Reihe sich als die günstigste Stelle erweist. Die richtigen Reproduktionen verteilen sich nämlich in folgender Weise:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8. Wort
40	41	25	15	5	20	17	14 Reproduktionen

Dabei ist noch zu beachten, daß das 6. und 7. Wort ('Tasse' und 'Draht') infolge des gleichen Vokals sich assozierten und dadurch für die Reproduktion begünstigt wurden.

alles Wirkliche, d. h. alles, dem wir eine reale Existenz unabhängig von den denkenden Subjekten zuschreiben — existiert in der objektiven Zeit.[1])

Jedoch zurück zum Denken! — Gerade eine solche plötzliche Unterbrechung ist geeignet, uns seinen Charakter als 'Gegenstandsbewußtsein' nahe zu bringen; denn dann gerade können wir besonders gut merken, daß wir — vor der Unterbrechung — ganz in die Gegenstände versunken waren. Im Denken, und zwar um so mehr, mit je konzentrierterer Aufmerksamkeit es erfolgt, vergessen wir uns sozusagen selbst. Gegenstände sind da; daß sie 'für uns' daseien, sagt schon eigentlich zu viel; denn unser Ich haben wir gleichsam verloren.

Diese Hingabe an die Gegenstände weist aber zurück auf einen seelischen Faktor, der von der Assoziationspsychologie nicht ausreichend gewürdigt wird, auf das Wollen. Wir verstehen unter diesem Ausdruck in seiner weitesten Bedeutung sowohl alles instinktive, seiner selbst unbewußte, triebhafte Streben und Begehren, wie das selbstbewußte, absichtliche und planmäßige Stellungnehmen und Sichbemühen (das 'Wollen' im engeren Sinne). In dem 'Wollen' sehen die Vertreter der 'Assoziationspsychologie' einen populär-psychologischen Begriff, der in der wissenschaftlichen Psychologie keine Berechtigung mehr habe; denn 'Wille' gilt ihnen als ein 'mythischer Faktor', von dem man bei der Erklärung seelischer Vorgänge keinen Gebrauch machen dürfe. Indessen darin dürfte sich eine hyperkritische Stellung gegenüber der Popularpsychologie — und nicht nur gegenüber dieser[2]) — bekunden. Auch eine vorsichtige und möglichst unvoreingenommene Selbstbeobachtung scheint mir zu zeigen, daß sowohl im 'Streben' wie im eigentlichen 'Wollen', d. h. in der zustimmenden oder ablehnenden Stellungnahme zu Strebungen (oder Zumutungen von außen), elementare Erlebnisse eigener Art vorliegen, die sich nicht auf andere Elemente (Empfindungen oder Gefühle) zurückführen lassen. Ebenso scheint mir das Streben und Wollen auf den Ablauf der Vorstellungs- und Denktätigkeit einen Einfluß auszuüben, der sich aus den 'Assoziationsgesetzen' und der 'Konstellation' nicht erklären läßt, und der dem Nachdenken das Gepräge des Zusammenhängenden und Zielstrebigen verleiht.

Alle unsere Versuche setzten die Mitwirkung des Willens voraus. Sie waren nur möglich bei der Geneigtheit und Bereitwilligkeit aller Beteiligten, ihr Verhalten der 'Instruktion' entsprechend einzurichten und die gestellte Aufgabe zu lösen. Mit der Übernahme der Aufgabe wurde diese Zielgedanke des Wollens. (In allem Wollen steckt nämlich auch ein Akt des Gegenstandsbewußtseins; ein bestimmteres oder unbestimmteres Wissen um das, was man will.)

Besonders deutlich zeigt nun der Einfluß des Wollens die Vergleichung der beiden Gruppen von Versuchsreihe III. In a) war das zuerst einfallende Wort zu reproduzieren, in b) ein Teil des vom Reizwort genannten Gegenstandes zu

[1]) Die nähere Begründung dieser Sätze findet man in meiner 'Einführung in die Erkenntnistheorie' (Leipzig 1909).

[2]) Vgl. besonders N. Ach, Über die Willenstätigkeit und das Denken, Göttingen 1905. Über den Willensakt und das Temperament, Leipzig 1910.

bezeichnen. Für die Erklärung der Reproduktionen von IIIa reichen in der Tat die 'Assoziationsgesetze' und und die 'Konstellation' aus; dagegen nicht für die Erklärung der Ergebnisse von IIIb. Es wurden nämlich dabei fast ausnahmslos andere Worte reproduziert als in IIIa, obwohl die Reizworte dieselben waren, und die Reaktionsworte von IIIa infolge ihrer nunmehr erhöhten Bereitschaft sich in erster Linie hätten aufdrängen müssen.

Die Fälle, in denen bei beiden Versuchen dieselben Reaktionsworte reproduziert wurden, sind folgende: Thermometer — Quecksilber (zweimal), Skala; Wage — Wagebalken; Frankreich = Auvergne. Sie erklären sich sehr einfach: hier paßte nämlich dies Reaktionswort des ersten Versuchs für die Lösung der Aufgabe des zweiten. Es war auch nicht so, daß die nicht passenden Reaktionen des ersten Versuchs beim zweiten — infolge ihrer Bereitschaft — sich zunächst aufgedrängt hätten (was wohl möglich gewesen wäre) und erst hätten abgelehnt werden müssen, sondern sofort kamen solche, die der Aufgabe entsprachen. Das dürfte sich doch wohl nur so erklären, daß der Wille, eine Aufgabe zu lösen, einen Einfluß (eine 'determinierende Tendenz', wie Ach es nennt) auf den Reproduktionsverlauf ausübt. Daß diese Macht des Wollens auf den Assoziations- und Reproduktionsmechanismus keine schrankenlose ist, beweist jeder Fall eines vergeblichen Sich-Besinnens. Wenn übrigens nicht selten das Gesuchte viel später auftaucht, so zeigt dies, wie die 'determinierende Tendenz' im Unbewußten weiterwirkt, auch wenn sich unser Bewußtsein schon wieder anderen Objekten zugewandt hat.

Sehr wichtig für eine erfolgreiche Wirksamkeit des Wollens ist aber, daß der Gedanke an gewisse Verfahrungsweisen (Methoden), wie die jeweilige Aufgabe zu lösen sei, leicht reproduzierbar ist. Ob es sich dabei um die Übersetzung eines fremdsprachlichen Textes oder um eine historische Quellenuntersuchung, um die moralisch-juristische oder die medizinische Beurteilung eines 'Falles', um ein naturwissenschaftliches Experiment oder um Lösung einer mathematischen oder technischen Aufgabe handelt, ist für die psychologische Erklärung einerlei: immer wird es förderlich sein, wenn zunächst der Gedanke kommt, wie die Sache anzufassen sei. Selbst bei der einfachen Rechenaufgabe in Versuch IVa konstatierten zahlreiche Teilnehmer, daß zunächst der Gedanke an das anzuwendende Verfahren im Bewußtsein auftrat. Da nun solche Methoden meist geeignet sind eine beliebige Zahl ähnlicher Aufgaben zu lösen, so tragen die Gedanken daran einen gewissen abstrakten (oder wie man hier meist sagt: 'formalen') Charakter. Die Frage des 'formalen' Bildungswertes der einzelnen Fächer wird von dem hier angedeuteten psychologischen Gesichtspunkt aus in mancher Hinsicht sich klären lassen.[1]) Man versteht zugleich ohne weiteres, warum die Universität besonderen Wert legt auf die Erfassung und Aneignung der

[1]) Bei dieser Gelegenheit sei hingewiesen auf die vergleichende Untersuchung des formalbildenden Wertes des fremd- (besonders alt-) sprachlichen Unterrichts einerseits und der naturwissenschaftlichen andrerseits bei G. Kerschensteiner, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Leipzig 1914.

wissenschaftlichen Methoden — auch die höheren Schulen könnten das vielleicht mehr als bisher tun.

Ich brauche nun nicht näher auszuführen, daß die Lösung von 'Aufgaben' nicht nur beim psychologischen Versuch und in der Schule vorkommt, sondern daß Leben und Beruf fortwährend Aufgaben an uns stellen. Was aber für uns 'Aufgabe' im Sinne eines bewußt und überlegt erstrebten Willenszieles wird, darüber entscheiden zumeist unsere Wertschätzungen. Auch an deren experimentell-psychologische Untersuchung ist man in jüngster Zeit herangetreten.[1]) Unsere VI. Versuchsreihe war bestimmt, in dieses Gebiet einzuführen. Ehe ich deren Ergebnisse bespreche, muß ich ein paar allgemeine Bemerkungen vorausschicken. 'Werte' im Sinne der Begriffe von Gattungen wertvoller Objekte sind selbst 'ideale' Objekte. Man kann sie einteilen in 'Eigenwerte' und 'abgeleitete Werte' (d. h. das weite Gebiet des 'Nützlichen', der 'Mittel'). Als Eigenwerte gelten bei uns ziemlich allgemein: das Angenehme, das Schöne, das Wahre, das Gute, das Heilige. Alle diese Gattungen enthalten wieder Positiv- und Negativwertiges. Die Werte *in abstracto* (d. h. als 'ideale Objekte', wie wir sie bis jetzt faßten) können in sehr mannigfaltiger konkreter Weise verwirklicht werden. Was ist nicht alles in der Wirklichkeit 'nützlich' oder 'schön' oder das Gegenteil! Diese Verwirklichungen kann man als 'Wertträger' (für manche Arten ist auch die Bezeichnung 'Güter' gebräuchlich) von den — nur gedachten — 'Werten' unterscheiden. Jedoch verwendet der allgemeine Sprachgebrauch auch das Wort 'Wert' für die 'Wertträger'. Unser Bewußtsein von Werten (im doppelten Sinn) ist ebenfalls 'Gegenstandsbewußtsein', aber nicht nur dieses. Wären wir rein intellektuelle und nicht zugleich fühlende und wollende Wesen, so gäbe es für uns keine 'Werte'. Das ursprüngliche Werterleben ist ein gefühlsbetontes. Aber bei häufiger Wiederholung von Wertschätzungen kann sich das Gefühl abschwächen; das Werterlebnis kann zu einem intellektuellen Werturteil werden. Auch ist zu beachten, daß wir von früher Jugend an vielfach solche Werturteile durch den suggestiven Einfluß unserer Umgebung als etwas selbstverständlich Geltendes annehmen; sie brauchen deshalb nicht ohne Wirkung auf unser Verhalten zu sein, weil ihnen die Gefühlsbetonung fehlt. Die neuere Psychologie hat gezeigt, daß das Wollen nicht bloß durch gefühlsbetonte Motive bestimmt wird. Freilich, nur äußerlich angelernten und nachgesprochenen Werturteilen wird man keine Motivationskraft zuschreiben dürfen; es muß der Glaube an ihre Gültigkeit vorhanden sein.

Es war zu erwarten, daß bei unseren Versuchen die Mehrzahl der Wertungen sich in der ruhigen intellektuellen Form vollzog; jedoch fehlt auch die emotionale nicht. Sie verrät sich gelegentlich in der sprachlichen Form der Wertung ('Das sagt der Teufel!', 'Faule Redensart', 'Bequeme Ausrede' u. dgl.). Mehrfach werden aber auch Gefühle ausdrücklich konstatiert: 'Unbehagen', 'Unlust', 'Gefühl des Widerspruchs', 'der Beklemmung', 'des Ärgers', 'der Em-

[1]) Vgl. Th. Häring, Untersuchungen zur Psychologie der Wertung. Archiv f. d. gesamte Psychologie Bd. 26.

pörung', andrerseits: 'Zustand der Befriedigung', 'Gefühl der vollen Zustimmung'. (Beiläufig sei bemerkt, daß derartige Versuche auch für die Feststellung des Temperaments fruchtbar sein dürften.)

Die Wertungen treten beim naiven Menschen zunächst durchweg mit dem Anspruch auf objektive Geltung auf. Die Wertqualitäten werden den Objekten in demselben Sinne zu- und abgesprochen wie irgendwelche Eigenschaften. Ein Ding gilt als geradeso 'an sich' wohlschmeckend, schön, häßlich usw., wie es für schwer oder leicht, farbig, kalt oder warm gilt. Auf dem Gebiete der Annehmlichkeitswerte vollzieht sich zuerst die Erkenntnis, daß die Wertqualitäten relativ sind, d. h. also nur in der Beziehung zu wertschätzenden Subjekten sich verwirklichen, und daß deren Wertungen individuell sehr verschieden sind. Aber auch für das ästhetische Gebiet wird der kritischer Gewordene den Satz *de gustibus non est disputandum* anerkennen.

Ich hatte darum in bezug auf Musik und Malerei (Versuch VIa) nur ein 'subjektives' Werturteil gefordert. 24 entschieden sich für Musik, 17 für Malerei, 5 erklärten sie für ihnen gleich wertvoll oder enthielten sich einer Antwort. Die Begründungen, die sich für das Werturteil aufdrängten, zeigen nur teilweise subjektives Gepräge, zum Teil lauten sie ganz objektiv. Zugunsten der Musik wird angeführt, daß sie mehr als die Malerei das Gemüt ergreife; daß sie mehr innere Erlebnisse ausdrücke, daß sie leichter zugänglich sei; zugunsten der Malerei, daß sie das Gefühl der Ruhe und Befriedigung gebe; daß sie infolge des dauernden Eindrucks bequemer zu erfassen sei; daß sie auch auf Ungebildete wirke und in ihnen Liebe zur Natur wecke (diese aber sei 'das Höchste').

Zur Begründung von beiden Entscheidungen wird gesagt, daß man die betreffende Kunst selbst ausübe; mehr davon verstehe. Drei Teilnehmer geben an, daß sie absolut unmusikalisch seien; entsprechende Angaben über absolute Unempfänglichkeit gegenüber Malerei finden sich nicht. Die in den anderen Versuchen geforderten Werturteile (oder Stellungnahmen) waren moralische. Die Ergebnisse zeigen, daß selbst auf diesem Gebiet — neben weitgehender Übereinstimmung — doch auch beträchtliche Unterschiede in der Beurteilung vorkommen.

Daß Feigheit schlimmer sei als Unpünktlichkeit, dies Werturteil findet sich 43mal (vereinzelt mit der Einschränkung: es komme auf die Wichtigkeit der Sache an), das umgekehrte Urteil hat nur zwei Vertreter. Für manche scheint Unpünktlichkeit überhaupt keinen 'sittlichen' Unwert darzustellen. Darauf dürften Bemerkungen deuten wie diese: 'Unpünktlich kann ein Mensch sein mit allen Tugenden'; oder: 'Die beiden Begriffe sind nicht eigentlich zu vergleichen'; sie sind 'zu heterogen', 'unvereinbar'. (Natürlich kann in den letzten Fällen auch die starke Verschiedenheit innerhalb des sittlichen Gebiets selbst gemeint sein.)

Zur Begründung des Urteils, daß Feigheit schlimmer sei, wird wiederholt gesagt, sie sei ein Charakterfehler und darum nicht abzuändern. (Nur einer zieht daraus die Konsequenz: Für Feigheit sind viele nicht verantwortlich zu machen.) Andere Begründungen lauten: 'Der Feigheit muß man sich schämen; man meidet sogar ihren Schein, während beides bei der Unpünktlichkeit nicht

der Fall ist.' 'Schon das Wort Feigheit wirkt für sich.' (Charakteristisch für die starke Gefühlsbetonung des Wortes und deren Einfluß auf das Werturteil!)

Das entgegengesetzte Urteil wird so begründet: 'Feigheit tritt in ihrer Wirkung auf die Menschen mehr zurück'; 'Unpünktlichkeit kann großen Schaden anrichten, während Feigheit im gewöhnlichen Leben nichts wirken kann.'

An das Ergebnis dieses Versuchs ließen sich manche Betrachtungen anknüpfen, z. B. über die Frage: welche Bedeutung haben die Wirkungen von Eigenschaften und Verhaltungsweisen auf die Gemeinschaft für die moralische Bewertung? Entspricht die durchgehende milde Einschätzung der Unpünklichkeit wirklich den Anforderungen unseres modernen Kulturlebens? Bleiben etwa die sittlichen Ideale in ihrer Weiterbildung hinter der sonstigen Kulturentwicklung zurück? — Indessen für diesen Exkurs in das Gebiet der Ethik und der Sozialpsychologie ist hier kein Raum.

Ziemlich übereinstimmende — und zwar anerkennende — Beurteilung findet der Satz: 'Man soll seine Feindschaft nicht durch Gehässigkeit entweihen.' Nur von zweien wird er abgelehnt, einmal mit der Begründung: 'Feindschaft soll man überhaupt nicht haben; wie kann man sie da entweihen!' Von Einfluß ist hier wohl auch eine gewisse Gefühlsbetonung: der Charakter des sittlich Verbotenen, der sich für die Betreffenden schon mit dem Wort 'Feindschaft' verbindet. Deshalb wird auch einmal vorgeschlagen, in unserem Spruch 'Gegnerschaft' dafür zu setzen. Die Anerkennung unseres Satzes wird vielfach verbunden mit der Bemerkung, er sei sehr schwer zu verwirklichen. Interessant ist auch folgende Aussage: 'Der Satz gefällt mir sehr gut, besonders da nicht das Erwartete kam, daß man den Feind lieben solle.' Daß sich dem Satz gegenüber eine bestimmte Nuance des sittlichen Wertgefühls regte, bekundet sich darin, daß er mehrfach als 'vornehm', 'nobel', einem 'Gentleman' angemessen bezeichnet wird.

Die Stellungnahme zu dem Satze 'Es wird schon gehen' ist wesentlich von dessen Auffassung abhängig. Die (überwiegende) Ablehnung wird nämlich meist mit der Erklärung begleitet: es sei eine Maxime des 'Leichtsinns' oder gar der 'Gewissenlosigkeit'. Die Zustimmenden dagegen finden, er 'ermutige', 'mache zuversichtlich', 'verrate Wagemut', 'gebe Beruhigung bei unnötiger Ängstlichkeit'.

Das Sprichwort 'Einmal ist keinmal' wird zumeist abgelehnt als 'Maxime des Leichtsinns', als 'dienlich, das Gewissen zum Schweigen zu bringen', das 'Verantwortungsgefühl abzuschwächen' und deshalb 'von unheilvollen Folgen'. Die vereinzelten Anerkennungen sind mit einschränkenden Bemerkungen begleitet wie: 'Bedingt wahr'; 'Es kommt darauf an'.

Die größte Verschiedenheit der Stellungnahme zeigt sich gegenüber dem Sprichwort: 'Man muß mit den Wölfen heulen.' Der Hauptgrund hierfür liegt wohl darin, daß hier zwei Wertarten: Annehmlichkeits-(oder Nützlichkeits-)Wert und moralischer Wert in Konkurrenz treten. Der Moralist wird nun ohne weiteres erwarten, daß der moralische Wert bedingungslos vorgezogen, unser Sprichwort also mißbilligt werde. Der Psychologe wird sich nicht wundern, wenn das Er-

gebnis unseres Versuches ein anderes ist. Der Satz findet bei 24 Versuchsteilnehmern Anerkennung (darunter bei 8 mit der Einschränkung: wenn es sich nicht um prinzipielle Dinge handele), nur von 15 wird er glatt abgelehnt.[1]) Einige Formulierungen und Begründungen der Stellungnahme seien angeführt. Da heißt es von seiten Zustimmender z. B.: 'Eine Redensart, die ich selbst gern verwende'; 'Man darf nicht Spielverderber sein' (mehrfach); 'Besser als mit dem Kopf durch die Wand'; 'Das ganze Leben ist ein Kompromiß, der Mensch ein Herdentier'. Das moralische Gefühl bringt sich freilich auch bei dieser Gruppe zur Geltung — abgesehen von den oben erwähnten Einschränkungen — z. B. darin, daß der Anerkennung ein 'Leider' hinzugefügt wird oder Bemerkungen wie: 'Gefühl der Beklemmung, daß man nachgeben soll'; 'Leider manchmal, da es die Klugheit gebietet, aber nur mit Zähneknirschen'; 'Zwar nicht sehr edel, aber unerläßlich, wenn man sich nicht nutzlos aufreiben will.' Bei den Ablehnenden finden sich Erklärungen wie: 'Klug, aber nicht charaktervoll'; 'Nicht zu billigen, ruft Charakterlosigkeit hervor'; 'Widerspricht der Wahrheitsliebe'; 'Liegt mir nicht, mache gerne Opposition'; 'Unfug; so sollen mir wohl auch die futuristischen Bilder gefallen!'; 'Ist nicht nötig, laß die andern heulen.'

Die Frage selbst zu entscheiden, ob und wie weit dieser Grundsatz wertvoll, d. h. berechtigt ist, kommt nicht der Psychologie, sondern der Ethik oder der Wertphilosophie zu. Die Psychologie ist auch darin mit der Naturwissenschaft verwandt, daß sie eine wertfreie Betrachtungsweise ausübt; sie untersucht ihre Objekte, die seelischen Erlebnisse, sucht sie zu beschreiben und zu erklären, aber sie selbst fällt keine Werturteile. Wohl aber gehören zu ihren Objekten auch die Erlebnisse der Wertschätzung. So bildet die Psychologie in dieser Beziehung ein verbindendes Glied zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften. Denn das Innerste des Geisteslebens bildet doch das Verhältnis zu den Werten, die wir zusammenfassend als 'Kultur' bezeichnen. Auf diesem Gebiet aber heimisch zu machen, das ist eine Hauptaufgabe des Religionsunterrichts und der sprachlich-historischen Fächer. Diesen wird darum immer ihr Recht neben, ja über den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen in der Schule bleiben.[2])

[1]) Vier enthalten sich der Stellungnahme; einer fügt die Bemerkung bei: 'Der Satz ist wohl klug; nicht jeder ist zum Märtyrer geboren; es gehe jeder seinen Weg.'

[2]) Dies erkennt auch ein so warmer Freund des naturwissenschaftlichen Unterrichts wie Kerschensteiner unumwunden an (vgl. a. a. O. S. 98 ff.).

EIN FORTSCHRITT IN DER BEHANDLUNG DES BERECHTIGUNGSWESENS

Von Paul Cauer

Über 'den ungesunden Zudrang zu den höheren Schulen und seinen Einfluß auf deren Leistungsfähigkeit' hat vor zwei Jahren an dieser Stelle Prof. Dr. Johannes Seiler (Bielefeld) Beherzigenswertes gesagt (1912 XXX 256 ff.). Im Anschluß daran sprachen wir den Wunsch aus, es möchte einmal jemand unternehmen, durch geschichtliche Statistik genau nachzuweisen, wie seit Mitte des XIX. Jahrh. die einzelnen praktischen Berufszweige ihre Ansprüche an den Zeugnisgrad der jungen Leute, die sich ihnen widmen wollten, gesteigert haben. Durch den zusammengedrängten Anblick dieser Entwicklung würde deutlich werden, welche unheilvollen Wirkungen der Ressortpatriotismus, um nicht zu sagen: die Ressorteitelkeit, schon gehabt habe und weiter auszuüben drohe. Denn mit der immer wieder heraufgesetzten Forderung bestimmter Klassenziele für bestimmte Berufe verbinde sich — mindestens unbewußt — eine immer weiter gehende Herabsetzung der für die Klasse gestellten Anforderungen, der in dieser Klasse — und so in der ganzen Schule — wirklich erreichten Leistungen.

Unser Wunsch ist bisher nicht in Erfüllung gegangen, und wird hiermit erneuert. Inzwischen aber ist ein wesentlicher Schritt zur Besserung der Verhältnisse vor kurzem dadurch getan worden, daß ein in aufstrebender Entwicklung begriffener Berufstand und eine deutsche Regierung durch die Tat bekundet haben, das bis jetzt überall sonst herrschende Verfahren nicht mitmachen zu wollen. Allgemein glaubt man und sucht man einen Stand und seine Leistungen dadurch hochzuhalten, daß hinsichtlich der für den Eintritt beizubringenden Schulzeugnisse möglichst hohe Forderungen gestellt werden. In einem Falle dürfen wir den Entschluß begrüßen, die Tüchtigkeit dessen, was in einem Fache geleistet wird, nur auf tüchtige Fachausbildung, ohne Rücksicht auf Art und Grad der vorher bescheinigten Schulbildung, zu begründen.

Schon Seiler hatte, angeregt wohl durch seinen ehemaligen Amtsgenossen in Bielefeld, den wackeren Otto Perthes, auf das Gebiet der Zahnheilkunde hingewiesen. 'Auch 'um Zahnarzt zu werden', so schrieb er, 'muß man jetzt die Reifeprüfung bestanden 'haben. Zahntechniker dagegen kann sich jeder, aber auch tatsächlich jeder nennen, 'dem es einfällt, ein Zahnatelier aufzutun und die Zahnpraxis auszuüben. Eine solche 'durch keine Bestimmung eingeschränkte Freiheit eröffnet natürlich der Pfuscherei Tür 'und Tor, macht die ehrlichen und gewissenhaften Arbeiter gewaltsam zu Genossen 'zweifelhafter Existenzen, entwertet diese Art der Tätigkeit und brandmarkt sie als 'freies Gewerbe. Um diesen Mißständen zu entgehen, werden viele dieser Bewerber auf 'die höhere Schule und zum Abiturientenexamen hingedrängt ohne innere Neigung, nur 'weil unter den oben beschriebenen Verhältnissen ihnen der Umweg über die Reife-'prüfung als der einzig würdige Weg erscheinen muß. Um diesen moralischen Zwang 'aufzuheben, wäre die Gewährung des Befähigungsnachweises für Dentisten durch ein

'staatlich anerkanntes Examen das einzige Mittel, wodurch eben die wirklichen Kenner 'und Könner von den Pfuschern unterschieden werden können. So würde ein erstrebens-'wertes, festes Ziel, nämlich ein tüchtiger, ehrenwerter Beruf für viele geschaffen, denen 'das Plombieren der Zähne mit Latein und Griechisch nun einmal wider die Natur geht.'

Was damals als Ziel bezeichnet wurde, dem zahlreiche Angehörige eines für die Volkswohlfahrt so wichtigen Berufes zustrebten, ist an einer Stelle nun erreicht. Unterm 6. April 1914 ist in Straßburg eine 'Verordnung über die Prüfung von Zahntechnikern auf Grund des § 20 Absatz 3 Ziffer 4 der Ausführungsanweisung zur Reichsversicherungsordnung vom 1. Mai 1913' erlassen worden, deren vierter Paragraph so lautet:

Dem Zulassungsgesuche sind beizufügen:

1. Ein behördliches Führungszeugnis.
2. Der Nachweis über eine zum Abschluß gebrachte, mindestens dreijährige Lehrzeit bei einem in der Zahntechnik und operativen Zahnheilkunde ausgebildeten Lehrherrn.
3. Ein selbstverfaßter und eigenhändig geschriebener Lebenslauf.

Unterzeichnet ist die Verordnung:

Ministerium für Elsaß-Lothringen. Abteilung des Innern.
Der Ministerialdirektor: Cronau.

Da weder das Einjährigenzeugnis noch die Reife für Obertertia oder für irgendeine Klasse einer höheren Schule gefordert wird, so ist zum Eintritt in die Ausbildungsperiode jeder junge Mann berechtigt, der nur der allgemeinen Schulpflicht genügt hat. Und das war wirklich die Meinung der Männer, die seit Jahren dafür gewirkt haben, daß der Stand der praktischen Dentisten, neben dem der akademisch gebildeten Zahnärzte, durch Erlaß einer Prüfungsordnung und Einführung eines staatlichen Befähigungsnachweises als besonderer, anerkannter Stand begründet werde. Nr. 39 des XVII. Jahrganges der 'Zahntechnischen Wochenschrift' (28. September 1913) brachte aus der Feder des Herausgebers, Julius Bach in Augsburg, einen Artikel unter der Überschrift 'Schulwissen oder Fachausbildung?', der in der sicheren Voraussicht, daß die gesetzliche Anerkennung der Dentisten durch Gewährung des staatlichen Befähigungsnachweises nur eine Frage der Zeit sein könne, u. a. folgendes ausführte:

'Und bei der Schaffung dieses neuen, modernen Berufstandes, bei der Taufe 'dieses jüngsten Kindes unserer modernen Zeit, da sollen auch die Gedanken und Ein-'sichten der neuen Zeit Pate stehen, da muß gebrochen werden mit dem für diesen 'Beruf gänzlich verfehlten «Berechtigungswesen» und an Stelle der langjährigen, die 'bildsamsten Jugendjahre mit unfruchtbarer Gehirnarbeit überlastenden Schulbildung 'muß eine rationelle, aufs sorgsamste ausgewählte Fachausbildung treten. Nichts 'Fehlerhafteres, nichts Verderblicheres könnte es geben, als wenn jenes Berechtigungs-'wesen gedankenlos auch auf unseren Beruf angewendet würde, und Aufgabe einsich-'tiger Dentisten wird es sein, die von mancher Seite genährte Ansicht, etwa für den 'neuen Dentisten eine Art «Einjährigen-Schulbildung» zu verlangen, auf das energischste 'zu bekämpfen. Wer solches vorschlägt und verlangt, der beweist nur, daß er vom 'tieferen Wesen unseres Standes und unserer ganzen Standespolitik sehr falsche und 'unklare Vorstellungen und Kenntnisse hat.'

'1915 das Einjährigfreiwillige, — 1925 Primareife, 1935 Maturum' —: so sieht der Verfasser im Geiste die Entwicklung, die hier kommen müßte, die er verhüten will. 'Eine gründliche, gediegene Volkschule, mit waschechten Kenntnissen in den Elementar-'fächern, das ist's, was als «Grundlage» not tut, kein Firlefanz von halb begonnenen, 'unverdauten Lateinbrocken und einigen französischen und englischen Vokabeln, die als

'*beau reste* hängen bleiben. . . . Vom 14. spätestens, allerspätestens 15. Jahre an 'Besuch einer Fachschule, die den jungen Berufsanwärter unbarmherzig heran-'nimmt und jeden ausmerzt, der nicht die hochgespannten Anforderungen erfüllt, die 'die Fachschule an ihn stellt. Der mag dann wieder in die Schule gehen und nach dem 'kurzen, mißglückten technischen bezw. fachlichen Intermezzo sich einen «Einjährigen» 'in einer Mittelschule [d. h., nach norddeutscher Ausdrucksweise, höheren Schule] 'holen. — Vier, vielleicht sogar fünf Jahre Fachschule, dann steht dem 18, 19jährigen, 'technisch bezw. fachlich vollkommen ausgebildeten jungen Manne noch eine ganze 'Welt an Bildungsmöglichkeiten offen, die er dann als gereifterer, innerlich gefestig-'terer Mensch auch mit dem nötigen Eifer und Ernst in Anspruch nehmen wird.'

Die Unfreundlichkeit des Seitenblickes auf die höheren Schulen und ihr Einjährigenzeugnis kann man verstehen; der Vorwurf, der darin liegt, der übrigens nicht die Schule trifft, ist leider berechtigt. Sonst enthält der Artikel einige Bitterkeiten, die wir hier nicht wiederholen, uns nicht aneignen wollen. Die organisatorischen Vorschläge, die der sachkundige Herausgeber der Zahntechnischen Wochenschrift macht, im einzelnen zu beurteilen müssen wir andern überlassen. Der Grundanschauung aber, des kraftvollen Selbstbewußtseins, das es verschmäht, sich den eigenen Wert nach fremden Maßstäben beglaubigen zu lassen, dessen dürfen auch wir uns unbedingt freuen. Es ist genau das, was uns für das Verhältnis von Schule und Berufsleben überall not tut, — entschlossene Abkehr von dem Gedanken, der in Preußen seit Wilhelm von Humboldt, aber keineswegs bloß in Preußen, das ganze Bildungswesen beherrscht hat und eben jetzt, in etwas veränderter Form, sich aufs neue geltend zu machen sucht: es gebe nur eine Art von Bildung, und in ihr bloß Unterschiede des Grades; Bürgerschulen, die dem praktischen Leben dienten, dürften nichts anderes sein als untere Klassen einer höheren Schule.

Wir wünschen dem, was in Elsaß-Lothringen für den Stand der Zahntechniker geschehen ist, guten Erfolg und recht viel Nachfolge allenthalben im deutschen Vaterland und auf allen Gebieten praktischer Tätigkeit.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DIE WHEELER-GESELLSCHAFT IN BERLIN

Unter dem Einflusse Paulsens und W. Münchs ist an der Berliner Universität in den letzten beiden Jahrzehnten ein reges Interesse für pädagogische Fragen erstanden, und es war so nicht weiter verwunderlich, daß die Übungen, die im Winter 1909/10 von dem damaligen Austauschprofessor Dr. Benjamin Ide Wheeler, Präsidenten der Staatsuniversität in Kalifornien, über höheres Bildungswesen in Amerika und Deutschland abgehalten wurden, großen Anklang fanden. Sie gestalteten sich so anregend, daß in der letzten, am 25. Februar 1910, beschlossen wurde, sie nicht eingehen zu lassen, sondern mit etwas erweitertem Programm in der Form einer Vereinigung weiterzuführen, die den Namen Wheeler-Gesellschaft führen sollte. Dieser Gesellschaft trat eine Reihe der bekanntesten Berliner Pädagogen bei, von denen hier nur die Namen des Direktors Prof. Wetekamp, des Oberlehrers Dr. Ziertmann und des Prof. Paszkowski, Leiters der akademischen Auskunftstelle der Universität Berlin, erwähnt sein mögen. Am 6. Mai 1910 fand die begründende Sitzung statt, in der beschlossen wurde, der Gesellschaft den Namen zu geben: 'Wheeler-Gesellschaft zur Erörterung von Fragen des deutschen und ausländischen Bildungswesens'. — Die Gesellschaft hat seitdem eine reiche Tätigkeit entfaltet, indem sie Vortragsabende mit eingehenden, sich an den Vortrag anschließenden Diskussionen einrichtete; und außerdem ist es ihr infolge mehrerer hochherziger Stiftungen gelungen, einen Publikationsfonds zu schaffen. Neben den regelmäßigen sind einige außerordentliche Sitzungen abgehalten worden, zu denen die Wheeler-Gesellschaft gemeinschaftlich mit dem Amerika-Institut die Einladungen an einen größeren Kreis ergehen ließ. Liest man in dem Verhandlungsbericht[1]) die Themata der Vorträge, so fällt auf, daß mit Vorliebe das ausländische Schulwesen behandelt worden ist; so hat Prof. Tombo über das höhere Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten gesprochen, Hoch über fremdsprachlichen Unterricht in Pennsylvanien, Falconer über das schottische Schulsystem, Wetekamp einmal über das skandinavische Schulwesen, ein anderes Mal über das Schulwesen in Peru, Chile und Argentinien, Ehlers über das Schulwesen im Kanton Genf; — aber die scheinbare Einseitigkeit hat doch ihr Gutes, insofern dabei doch wirklich manches Wertvolle am ausländischen Schulwesen gezeigt werden konnte, vor allem aber deshalb, weil die Vortragenden sämtlich auf Grund eigener Erfahrungen und Beobachtungen sprachen und sich auch nicht auf die bloße Darstellung beschränkten, sondern es an der Kritik und der ständigen Vergleichung mit unseren deutschen Verhältnissen nicht fehlen ließen. So sind denn an den 'Wheeler'-Abenden meist recht fruchtbare Diskussionen herausgekommen, worin mir ein besonderer Vorzug gerade dieser Gesellschaft zu liegen scheint, die es verdiente, noch weit bekannter zu sein, als sie es ist. Ob dabei nicht auch der gewählte Name hinderlich in den Weg getreten ist?

Die ganze Richtung der Gesellschaft zeigt stark fortschrittliche Tendenzen, doch werden auch Gegner zum Worte gelassen.

[1]) Siehe Schriften der Wheeler-Gesellschaft zur Erörterung von Fragen des deutschen und ausländischen Bildungswesens. 3. Heft. Verhandlungsberichte über die Sitzungen vom 6. Mai 1910 bis zum 30. September 1913. Berlin, Weidmann 1914.

Die Mitgliedschaft ist an keine Nationalität gebunden; auch Frauen werden als Mitglieder aufgenommen. Unter den bisherigen Publikationen[1]) ist sicherlich am bedeutsamsten der Vortrag des Oberlehrers Dr. Ziertmann: 'Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik' (Heft II der 'Schriften'), in dem in glänzender Deduktion der Nachweis der Notwendigkeit der Pädagogik als Wissenschaft geführt wird. Ziertmann unterscheidet hier mit Recht eine dreifache Aufgabe der Pädagogik, bei der es sich ja 1. handelt um die philosophische Ableitung der bei Erziehung und Unterricht verwendeten Begriffe, 2. die Geschichte der Bildungsideale und des Bildungswesens, und 3. die Darstellung des gesamten deutschen und ausländischen Bildungswesens. Die Pädagogik ergibt sich hierbei als ein Wissenschaftskomplex mit vielen Aufgaben und gleicht insofern etwa der Medizin. Mit demselben Rechte wie diese, so schließt Ziertmann weiter, gehört sie demnach an die Universität, und kann sie auf die Dauer nur und muß mit dieser verbunden werden. Auf die hier verborgen liegenden schwierigen Probleme kann an diesem Ort nicht eingegangen werden, es sei nur soviel bemerkt, daß die Diskussion gerade dieser Fragen auch für die zukünftigen Erörterungsabende der Gesellschaft noch einen reichen Stoff darbieten wird. Sind bisher mehr die organisatorischen Probleme in den Vordergrund getreten, so ist zu hoffen, daß in Zukunft gerade der Frage der philosophischen Begründung ganz besondere Aufmerksamkeit wird gewidmet werden. Artur Buchenau.

Chr. B. Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner 1913. Preis 5.— Mk., geb. 6 — Mk.

Wenn auch die pädagogische Durchbildung der Oberlehrer dank der gründlichen Schulung des Seminar- und Probejahrs in den letzten 20 Jahren große Fortschritte gemacht hat, so krankt sie doch sehr daran, daß erfahrungsgemäß gewonnene, praktische Grundsätze sie fast ausschließlich bestimmen. Die psychologischen Vorkenntnisse, die man in das Seminarjahr mitbringt, sind selten ausreichend, und für die spätere Weiterbildung fehlt die Zeit und das bequem zugängliche Material. Für den Neuphilologen kamen bisher fast nur die beiden kurzen Bändchen von Eggert und Ganzmann in der Ziehenschen Sammlung in Betracht. Und doch wäre gerade für den noch immer brennenden Streit der Methoden eine bessere Kenntnis der Grundlagen der Spracherlernung notwendig. Um so dankbarer ist das gründliche, umfangreiche Buch von Flagstad zu begrüßen, das 'diejenigen Seiten des Wesens der Sprache darstellen' will, 'deren Verständnis vom pädagogischen Gesichtspunkte aus von Wichtigkeit ist, und auf dieser Grundlage die Wirkung der verschiedenen Unterrichtsmittel klarstellen und ihre Bedeutung einschätzen will'.

Ein Hauptvorzug des Flagstadschen Buches ist die scharfe Unterscheidung zwischen dem Bewußtseinsinhalt und seiner sprachlichen Wiedergabe. Im Gegensatz zu Wundt und Eggers ist für Flagstad der Satz 'nicht der Ausgangspunkt, sondern der Gipfelpunkt der Sprache'. Mit Recht sehen Wundt und Eggers im Satz den Ausdruck für eine gewisse Gesamtvorstellung. Nur setzen sie die Gesamtvorstellung dem Satzzusammenhang gleich, während in Wirklichkeit der Satz erst durch eine Analyse der Gesamtvorstellung zustande kommt, bei der gewisse stärker hervortretende Zeitvorstellungen Dispositionen zu Wortbildungen hervorrufen. Die Wörter werden dann in einer nach den einzelnen Sprachen verschiedenen Weise verbunden, wie sie dem logischen Zusammenhang des Bewußtseinsmoments am besten zu entsprechen scheint, was aber für das Kind erst später eintritt als die hervortretenden Teilvorstellungen.

So ist gewiß das Wort durch den Satzzusammenhang bestimmt, aber noch mehr der Satzzusammenhang durch das Wort. Beim Erlernen einer fremden Sprache muß daher zunächst das Wort in seiner rohen Bedeutung übermittelt werden, ehe der Satz klar wird, und dazu dient am besten die entsprechende Wiedergabe in der Mutter-

[1]) Heft I (1914) enthielt: 'Die politische Erziehung des jungen Amerikaners', von William H. Sloane.

sprache. Eine Erklärung des fremden Wortes in der fremden Sprache läßt leicht falsche Kombinationen zu und trifft oft noch weniger den Sinn, ohne daß deshalb die so gefürchtete Verbindung mit dem muttersprachlichen Wort unterbliebe, das durch die lange Gewöhnung zu fest mit der Vorstellung verbunden ist.

Das Einzelwort ist eine Berührungsassoziation akustisch-motorischer Lautvorstellungen untereinander und mit einem gewissen Bewußtseinszustand. Visuelle Wortvorstellungen erkennt Flagstad nicht an. Für ihn geht auch das Lesen stets über akustisch-motorische Vorstellungen. Im sogenannten visuellen Typus sieht er nur eine langsamere Reproduktion, bei der Schriftbilder eine Gedächtnisstütze der akustisch-motorischen Vorstellungen bilden. Selbst die Aneignung der Orthographie beruht für ihn auf 'orthographischen Klangbildern'. Die sehr verbreitete Gewohnheit, ein zweifelhaftes Wort hinzuschreiben, um durch Vergleichung mit dem graphischen Erinnerungsbild die orthographische Richtigkeit zu beurteilen, scheint ihm also nicht bekannt zu sein.

Weil das Wort auf akustisch-motorischen Vorstellungen beruht, soll die Spracherlernung von der gesprochenen Sprache ausgehen. Die Schriftsprache als solche ist ja erst auf Grund der stets im Unterbewußtsein vorhandenen Umgangsprache voll verständlich: Beim Sprechen sind 'alle phonetisch gegebenen Momente zu verwerten, um den sprachlichen Ausdruck zu charakterisieren'.

Um die so geforderte idiomatische Aussprache besser zu erreichen, empfiehlt er die Verwendung der phonetischen Schrift im Anfangsunterricht, bei der die orthographischen Klangbilder den wirklichen entsprechen. Mir scheint man nur bei dieser Frage die große Zahl mehr oder weniger stumpfsinniger Schüler zu vergessen, für die phonetische Schrift nur eine dritte schwierige Orthographie bedeutet, die sie mit den anderen gründlich durcheinanderwerfen.

Die Verbindung der Wörter zum Satz geschieht durch konstruktive Vorstellungen, die für jede Sprache verschieden sind. In der fremden Sprache bildet der Schüler die Verbindung unwillkürlich auf Grund der unbewußten muttersprachlichen Vorstellungen. Das bloße Verlangen, diese Vorstellungen auszuschließen und sie nach dem Muster einiger Sätze durch andere zu ersetzen, genügt nicht, die Germanismen zu verhindern. Dazu ist eine systematische Vergleichung der fremden mit der heimischen Konstruktion nötig und eine Einübung an muttersprachlichen Übungssätzen, um den neuen Sprachmechanismus im bewußten Gegensatz zum heimischen zu bilden. Die Regeln soll der Schüler möglichst durch Induktion aus den Beispielen finden; doch soll immer nur der Unterschied gegen die Muttersprache maßgebend sein. Bedenken kann es aber erregen, wenn auch die Lektüre mit grammatischer Aufmerksamkeit gelesen werden soll. Ich fürchte, die Freude daran wird so nicht gerade erhöht werden.

Eine sehr geringe Meinung hat Flagstad von der Verwendung der wissenschaftlichen Grammatik in der Schule. Allerdings scheint er nur die ältere Art zu kennen, die mit theoretischen Erwägungen an die jetzige Sprachform heranging und wenig zur Erklärung beitrug. Ganz anders liegt die Sache aber, wenn der Lehrer verschiedene unverständliche Spracherscheinungen durch historische Betrachtung auf eine geringere Zahl verständlicher Sprachvorstellungen zurückführen kann, wie es im Schulunterricht jetzt mit großem Erfolg versucht wird. Andrerseits verlangt Flagstad entschieden etwas viel, wenn der Schüler mit den Hauptlautgesetzen, 'welche die Entwicklung der entsprechenden Sprache oder ihr Verhältnis zu andern bekannten Sprachen beherrschten', bekannt gemacht werden soll. Wenn man sich im Englischen und Französischen hier nicht auf einige wenige sehr klare beschränken will, so mag eine nette Verwirrung bei den Schülern entstehen.

Da die Spracherlernung auf dem mündlichen Gebrauch der Sprache aufbaut, so ist dieser möglichst auszudehnen. Auch der Grammatikunterricht soll im fremden Idiom gegeben werden. Leider sind aber die grammatischen Bezeichnungen nicht immer dieselben in den verschiedenen Sprachen, und dann ist es wohl überhaupt bedenklich, un-

bekannten Inhalt in wenig bekannter Form übermitteln zu wollen. Eine Wiederholung der Grammatik in der fremden Sprache mag schon eher hingehen.

Für die Sprache der Schüler verlangt Flagstad eine möglichst freie, individuelle Form, damit Phantasie und Wille stärker sich betätigen. Nur ist zu befürchten, daß die individuelle Form die dem Schüler natürliche, d. h. die muttersprachliche wird. Mir scheint es umgekehrt besser, rein reproduktiv vorzugehen, d. h. vor allem durch Auszüge gerade die mustergültige Form des fremden Textes zum Eigentum des Schülers zu machen.

Sehr gering bewertet der Verfasser die Realien im fremdsprachlichen Unterricht. Für ihn ist das beste und wichtigste Realstudium das Sprachstudium selbst. Gewiß prägt sich die Eigenart eines Volkes in der Sprache weit stärker als in den Einrichtungen aus, aber sie liegt im ersten Fall verborgener. Und andrerseits beeinflussen die Einrichtungen wieder den Charakter. So erklären sich beim Franzosen der Haß gegen alle Disziplin, die übertriebene Eitelkeit und die immer stärker werdende Unhöflichkeit sehr durch das vorherrschende Erziehung- und Unterrichtsystem.

So wird Flagstads Werk auch andere wohl zu dem einen oder anderen Einwand veranlassen. Im ganzen aber ist es ein Werk von hervorragender Bedeutung, mit dem jeder Neusprachler sich abfinden muß.

Karl Buscherbruck.

ZWEI HILFEN FÜRS JUGENDWANDERN

Vor sechs Jahren wurde vom Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele die Auskunftstelle für Jugendwandern begründet. Zusammenfassung der Wanderbestrebungen, Förderung der Wandertätigkeit und der neuerwachten Wanderlust in der deutschen Jugend, das war die dankbare Aufgabe der Auskunftstelle. Wie sie ihre Aufgabe gelöst hat, das beweisen ihre jährlichen Berichte, von denen eben der vierte im Deutschen Wanderjahrbuch 1914 erschienen ist. Mit der Auskunftstelle für Jugendwandern ist eine Einrichtung geschaffen, die von vielen Vereinigungen und Einzelpersonen freudig begrüßt und eifrig benutzt wurde. Hier erhält man bereitwilligst und kostenlos Auskünfte über geplante Wanderungen, Ratschläge tüchtiger Fachleute, Empfehlung von guten Herbergen, was besonders Lehrern bei Klassenwanderungen oder bei Wanderungen mit größeren Abteilungen wertvolle Dienste leisten kann. Anfragen sind zu richten an den Leiter der Auskunftstelle, Oberlehrer Fritz Eckardt, Dresden 27, Bernhardstraße 68.

Das Wanderjahrbuch 1914 (Fritz Eckardt-Verlag, Leipzig. 1.40 Mk.) selbst bringt den Bericht über Stand und Förderung des Wanderns mit besonderer Berücksichtigung des Jugendwanderns. Schon ein flüchtiger Einblick zeigt, daß der Verfasser ein erfahrener Fachmann ist, der das Gebiet des Jugendwanderns gründlich beherrscht. 'Was die literarische Hochflut jedes Jahres an wertvollem Strandgut bringt', das wird im Deutschen Wanderjahrbuch geborgen; was in den deutschen Gauen an Neuerungen versucht worden ist, was in Zukunft zur Förderung des Wanderns geschehen muß, darüber wird hier berichtet. Das Wanderjahrbuch ist dank der übersichtlichen und klaren Anordnung des Stoffes als Nachschlagebuch vortrefflich zu gebrauchen und sollte darum in keiner Schulbücherei fehlen. Mancher Fehlgriff und manche unangenehmen Erfahrungen werden vielleicht dem Führer von Wanderungen erspart bleiben, wenn er das reiche in der Auskunftstelle und in den Wanderjahrbüchern gesammelte Material richtig benutzt. Der deutsche Oberlehrertag in München hat beschlossen, das Jugendwandern zu fördern; — mögen nun die seit Jahren bewährten Einrichtungen bei Schülerwanderungen recht oft zu Rate gezogen werden.

Emil Viehweg.

DIE ENTWICKLUNG DES WELTPROBLEMS IN DER VORSOKRATISCHEN PHILOSOPHIE

Ein Beitrag zur Platonlektüre auf dem Gymnasium[1])

Von Ernst Hoffmann

Der tiefste Wert einer Philosophie liegt in ihren Motiven. Was uns Platon bedeutet, ist weniger in den Ergebnissen begründet, die seine Lehre mit anderen verbindet — und mögen es selbst die der Vedanta und Kants sein —, als vielmehr in den philosophischen Motiven, die ihn von jenen, ja von allen anderen unterscheiden, da sie sein Eigentum allein sind. Ist nun der letzte Grund einer Philosophie etwas Einziges, niemals einer Wiederholung Fähiges, so kann es keine andere Einführung darin geben als die unmittelbare in ihn selbst; ein Akt, der mit dem bereits Meisterschaft voraussetzenden Miterleben einer Philosophie identisch, also gar keine Einführung mehr ist. Nun besteht aber eine philosophische Lehre nicht nur aus ihren Motiven (wie andrerseits auch nicht alle philosophischen Motive immer zu Systemen geworden sind); es gehört zu ihrem in Erscheinung Treten vielmehr die eigenartige Verschlingung des individuellen Motivs mit dem objektiven Problem; jener Zusammenhang zwischen der persönlichen Geistesstruktur und der geistigen Struktur einer geschichtlichen Epoche, den Dilthey erst recht eigentlich enthüllt und für die Grundaufgabe des historischen Verstehens erklärt hat. Und auf der Seite des Problems,

[1]) Von dem Herrn Herausgeber aufgefordert, über die 'Behandlung der Vorsokratiker im Unterricht' eine zusammenhängende Darstellung zu geben, habe ich versucht, eine Auffassung zu begründen, von der aus sich eine Auswahl und Stoffbehandlung jener Denker ergibt, wie sie mir für den Platonunterricht erforderlich zu sein scheint, wenn er philosophisch-propädeutischen Zwecken dienen soll. Grundlegende Begriffe wie Stoff und Geist, Sein und Werden, Prinzip, Ursache, Substanz, Element, der Gedanke der Wissenschaft überhaupt, wie sie sich von der Dichtung allmählich loslöst, der Gegensatz monistischer und dualistischer Weltanschauung haben in dieser Periode der Geschichte des menschlichen Denkens ihren Ursprung und können von hier aus erst zu vollem Verständnis gebracht werden. Der im folgenden behandelte Stoff ist nicht als Gegenstand eines speziell propädeutischen Kursus in der Oberprima, sondern als verteilt auf eine dreijährige Platonlektüre zu betrachten. Von näheren methodischen und didaktischen Erörterungen habe ich indessen dabei abgesehen und beschränke mich auf die allgemeine Frage: Welches ist die Bedeutung der vorsokratischen Lehren für den philosophischen Elementarunterricht des Gymnasiums? So wollen meine Ausführungen zugleich nach einer Seite hin eine Ergänzung des lehrreichen Vortrages von G. Bohnenblust sein 'Über die philosophische Lektüre an Gymnasien' (in diesem Bande der Jahrbücher S. 17—35).

nicht des Motivs[1]), liegt die Möglichkeit, in die Lehre eines Denkers einzuführen. Diese Methode der Einführung ist so alt wie die Wissenschaft der Philosophiegeschichte selbst, ja sie ist niemals vollendeter gehandhabt worden als von Aristoteles, ihrem Begründer. Er macht als erster mit dem Gedanken Ernst, daß ein objektives Problem als das überpersönliche Element der Entwicklung der philosophischen Ideen eine Richtung und dem Kampf der Meinungen ein Ziel bietet, indem er von dem 'Zwange der Wahrheit, den Weg vorwärts zu machen' redet und mit diesen Worten den pragmatischen Faktor der Philosophiegeschichte entdeckt (Metaph. I 3, 984[a] 18). Es ist derselbe Gedanke, dem Hegel in seiner Geschichte der Philosophie folgt (Werke XIII), daß man die Zufälligkeit mit dem Eintritt in die Philosophie aufgeben müsse. Ihr Fortgang ist deshalb in sich vernünftig, weil er durch seine Idee bestimmt ist. Es ist die Entwicklung selbst, die die objektive Aufgabe schafft.

Das Motiv eines Philosophen, ganz isoliert und ohne Rücksicht auf seine Umkleidung im System betrachtet, hat etwas Zeitloses an sich; und das Paradoxon Bergsons[2]) ist Wahrheit: 'Ein Philosoph, der diesen Namen verdient, hat in seinem ganzen Leben nur Eines gesagt: ... er hätte Jahrhunderte später kommen, einer anderen Philosophie, ja einer anderen Wissenschaft dienen, sich ganz andere Probleme stellen, sie durch andere Formeln ausdrücken können; vielleicht hätte er nicht eine Zeile so geschrieben, wie sie geworden ist, und dennoch hätte er dasselbe gesagt.' Wer daran zweifelt, was hier der feinste Kenner der philosophischen Genialität ausspricht, kann sich durch das Studium Platons belehren lassen. Ob er über Staat oder Sitte, über Menschen oder Gott, über Natur oder Geist nachdenkt, ob er als Philosoph, Dichter, Theologe oder Künstler seine Lehren verkündet, immer ist es jene eine Fundamentalintuition in das Wesen des Absoluten, jenes eine 'Schauen' in den Urgrund der Dinge, das er im Symposion als Weihe bezeichnet, und das während der ganzen Zeit seines Schaffens das Grundmotiv seiner Lehre gewesen ist.

Und im Grunde ist es um das Problem ähnlich bestellt. Zwar scheint ein flüchtiger Blick auf den Reichtum der Dialoge und Szenen, deren jede für eine andere Frage Antwort sucht, zu widersprechen. Allein, jene noch so verschiedenartigen Dialoge und Szenen sind schließlich nur ebensoviele Anlässe für den

---

[1]) Wer auch nur einen Teil der zahllosen Darstellungen der Geschichte der alten Philosophie überblickt, kann beobachten, wie wenig klar der Unterschied zwischen Motiven und Problemen meistens erfaßt wird. Eine systematische Untersuchung über beide Begriffe gibt es, soviel ich weiß, noch nicht. Eine ausgezeichnete Klarstellung des Motivbegriffes hat Paul Hensel anhand der Wiederkunftslehre in einem Vortrag in der Vereinigung für staatswissenschaftliche Forschung in Berlin den 31. Oktober 1913 gegeben, von dem leider nur ein kurzer Bericht in der Voss. Zeitung 1913 Nr. 561 vorliegt. Bemerkenswertes über den Begriff des Denkmotivs gibt auch S. Marck, Die Platonische Ideenlehre in ihren Motiven, München 1912. Ebenso oft wie Problem und Motiv werden auch zwei andere wichtige Strukturbegriffe verwechselt: Methode und Resultat. Das Denkresultat, das z. B. in Platons Lehre von der Weltseele niedergelegt ist, ist verschwindend im Wert gegenüber der (synthetischen) Methode, durch die es erzielt worden ist.

[2]) Revue de métaphysique et de morale 1911 S. 813.

Schriftsteller[1]), sich immer wieder um eine und dieselbe Grundfrage zu bemühen, die, in den Lehren der Vorsokratiker an- und ausgebaut, das objektive Problem ergab, mit dem Platons philosophisches Motiv in Kontakt treten mußte, wenn seine Lehre als die Lösung der von seiner Zeit an ihn gestellten Frage gelten, und wenn durch Platon die Philosophie — um mit Kant zu reden — weiter den sicheren Weg einer Wissenschaft gehen sollte. Dieses Problem geht nicht sowohl jene vielen und verschiedenartigen Objekte des Denkens an als vielmehr das Denken der Objekte. Denken heißt seit Sokrates begriffliches Denken. Das System der Begriffe ist die Wissenschaft. Die Möglichkeit der Wissenschaft, die Schaffung einer 'Wissenschaftslehre' ist Platons Problem. Und in Platons Lehre einführen möge hier heißen: die Lehren seiner Vorgänger mit prinzipieller Einseitigkeit so verstehen, daß das Gesamtergebnis der Entwicklung der vorplatonischen Philosophie in diese eine Fragestellung einmündet. Unter dieser Voraussetzung muß sich das Platonische Problem von derjenigen Seite zeigen, die das bestimmende Merkmal für ein Problem überhaupt ist: als Aufgabe, die dem Philosophen objektiv vorliegt, ist das Problem historisch geworden und für uns rekonstruierbar; aber mit Platons eigenen Motiven verschmolzen und zur Lösung gebracht stellt es ein Phänomen dar, das, nicht geschichtlich bedingt, für den Historiker eine schlechthin irrationale Größe und nicht in Formeln einzufangen ist. Wenn Hegel von der Geschichte der Philosophie sagt, sie sei System in der Entwicklung, da die Aufeinanderfolge der Systeme in der Geschichte dieselbe sei wie die Aufeinanderfolge in der logischen Ableitung der Begriffsbestimmungen der Idee, so trifft dies, meine ich, auf die Geschichte der Probleme zu. Auf die Geschichte der Philosophie selbst kann es nicht zutreffen, weil die Motive der historischen Reihenfolge nach systemlos und in dem angegebenen Sinne sogar zeitlos sind.

Das Problem der Möglichkeit der Wissenschaft konnte erst mit Bewußtheit gestellt werden, nachdem bereits ausgebildete Wissenschaft in erheblichen Stücken geschaffen war. Und zwar kann man, was bis auf Sokrates und die Sophisten vorlag, im weitesten Sinne als Kosmologie bezeichnen, in dem Sinne des zum ersten Male in der Geschichte des Abendlandes auftretenden Willens, die Existenz der Welt überhaupt zu begreifen.[2]) Das Wort hat nicht deshalb Bedenken gegen sich, weil unsere Vorstellungen von Größe, Einrichtung und Wesen des Kosmos, von Ursprung, Dauer und Ende der Erde sich von jenen alten in der Tat wesentlich unterscheiden, wohl aber deshalb, weil die Vorsokratiker nicht nur über den Kosmos, sondern bereits auch über das Denken[3]), das den Kosmos zum Gegenstand hat, reflektierten. Allein das Verhältnis zwischen diesen beiden Problemen blieb bis auf Sokrates und Platon ungeklärt, und die Erkenntnis,

[1]) Daher macht G. Grassi Bertazzi (Storia genetica dell' idealismo platonico 1909) die bemerkenswerte Scheidung zwischen *causa occasionalis* und *causa finalis* jedes Dialoges.

[2]) Zum Folgenden ist durchgängig zu vergleichen Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften I 179 ff., und Kuno Fischer, Geschichte der neueren Philosophie I 17 ff.

[3]) Vgl. H. Cohen, Platons Ideenlehre und die Mathematik. Rektoratsprogramm, Marburg 1879, S. 1 f.

daß der Kosmos ein gedachter Kosmos ist, verschaffte dem Denkproblem noch nicht den Vorrang. Hingegen von selbständiger und abgeschlossener Bedeutung ist ihre Tat im ganzen genommen: sie haben an die Stelle der Mythen bildenden Kosmogonie die wissenschaftliche Kosmologie gesetzt. 'Soll ich dir die Gegend zeigen, mußt du erst das Dach ersteigen', sagt Goethe. Man erblicke von Platons Epoche aus die Reihe der Vorsokratiker, und man wird sehen, daß bereits der erste unter ihnen die Lage der philosophischen Angelegenheiten[1]) mit einem Schlage so geklärt hat, daß alle späteren Kosmogonien nur noch als Dichtung auftreten konnten. Weder Thales noch irgendeiner seiner Nachfolger hat, wie schon Aristoteles auffiel, die Erde zum Urstoff der Welt gemacht, und doch war das die Vorstellung des Volkes und die Lehre Hesiods.[2])

Jeder gibt zu, daß der Satz des Thales Wissenschaft ist; aber nicht jeder räumt ein, daß er auch schon Philosophie ist. Und doch ist er es, da Thales nicht nach einer plausiblen Vorstellung, sondern nach einem Prinzip sucht, welches seinem Begriffe nach nichts anderes sein kann als der Wille zur Erkenntnis der Wahrheit. Und sein Satz ist Wissenschaft, da er nicht nur die Frage nach dem Stoffe der Welt schafft, sondern diesen bereits nicht mehr als das sinnliche Element des Wassers begreift, vielmehr als die einheitliche, allein an und für sich existierende Substanz[3]), als den Inbegriff der Dinge. Thales stellte im Grunde bis auf Anaxagoras und Platon die höchste, weil unvermitteltste Abstraktionsforderung an den Griechen: er solle sich vorstellen, daß auch er nur verdichtetes Wasser sei.[4]) Wahrheit und Irrtum sind hier in einem Worte vereinigt. Die Wahrheit, daß die ganze Welt als die Entwicklung eines Grundstoffes anzusehen sei, bedeutete ein Verdienst, das keiner überhaupt zum zweiten Male haben kann, wie es Nietzsche treffend formuliert hat.[5]) Der Irrtum da-

[1]) Von solchen bereits vor Thales zu sprechen, hält auch Aristoteles für erlaubt, wenn er Metaph. 982^{b} 17 ff. bereits den Mythen philosophische Motive zuspricht. Nach ihm geht der Mythus bereits aus einer Philosophie hervor, nicht diese aus jenem!

[2]) Bemerkenswert allerdings ist die Abweichung Ilias Ξ 246. Über eine andere Beziehung der älteren Philosophie zum Volksglauben vgl. Aristoteles Metaph. XIV 4. Die dort aufgeworfene Frage 'Ist das Erste das Beste?' und ihre Beziehung zu den Ioniern und Pythagoreern scheint außer von Fries, Gesch. d. Philos. I (erschienen 1837) S. 92 gar nicht beachtet worden zu sein.

[3]) Die Scheu, den Substanzbegriff auf die ionische Schule anzuwenden, ist nicht durch die Tatsachen gerechtfertigt und durch das Buch von Bruno Bauch 'Das Substanzproblem in der griechischen Philosophie' 1910 widerlegt. Was die Ionier suchten, war in der Sprache des Aristoteles die *ἀρχή*, in der der Ionier die *φύσις* der Welt. Daß *περὶ φύσεως* heißt 'Die Ursubstanz betreffend' hat Burnet, 'Die Anfänge der griech. Philosophie', Leipzig 1913, S. 10f. dargetan. Daß es übrigens nicht nur der Wortlaut des Thaletischen Satzes war, der Aristoteles veranlaßte, das Prinzip des Thales im strengsten Sinne als Substanz aufzufassen (Metaph. 983^{b} 7 ff.), scheint mir die geringschätzige Art zu beweisen, in der er — mit Recht, wie wir ja jetzt nachweisen können — Hippons 'unentwickelten Gedankenganges' Erwähnung tat, der doch dem perikleischen Zeitalter angehörte. Vgl. Aristot. Metaph. 984^{a} 3; Diels, Vorsokratiker I 226 und E. Wellmann in Pauly-Wissowa-Krolls Realencyklopädie s. v. Hippon Nr. 6.

[4]) Vielleicht hat Erdmann (Gesch. d. Philosophie I^{4} 17) recht, daß diese Lehre dem Griechen frevelhaft erscheinen mußte. Warum aber auch wie eine 'ausländische Weisheit'? Vgl. Ilias Ξ 246. [5]) Philologica III 150.

gegen beruht auf der mangelhaften Fassung des Stoffbegriffes, der in einer Hinsicht zu eng, weil konkret gefaßt ist, in zweiter Hinsicht zu weit, indem für die Ionier überhaupt Ur-Stoff zugleich Ur-Sache und Ur-Grund alles Vorhandenen ist. Was Lavoisier über Thales hinaus bedeutet, ist ja nicht, wie es einmal ausgedrückt worden ist, daß er das Thaletische Prinzip des Grundstoffes zum Gesetz von der Stofferhaltung erweitert, sondern im Gegenteil, daß er es, wie notwendig, dazu verengert.[1]) Daher wird auch die Bezeichnung Hylozoismus für den Standpunkt der Ionier neuerdings[2]) mit Recht abgelehnt, da in jener Epoche die Unterscheidung zwischen Geist und Materie überhaupt noch nicht scharf empfunden, sicherlich nicht in einer Weise formuliert war, daß sie geleugnet werden konnte. Die Philosophie in ihrer ersten Jugendzeit kannte noch keine Differenzierung, ihr Geltungsbereich war schrankenlos; sie war noch mit der ganzen Wissenschaft identisch. Es ist auch, von der Seite der Problemforschung aus betrachtet, eine Verschiebung des richtigen Gesichtspunktes, wenn man etwa so folgert: Da Anaximander in geographischer und biologischer Hinsicht unter die Vorläufer der modernen Wissenschaft zu rechnen ist, in philosophischer aber bereits von der nächsten Generation überholt ist, so gehört die Darstellung seiner Lehre eigentlich zur Aufgabe des Geschichtschreibers der allgemeinen Wissenschaft.[3]) Denn die Trennung von Philosophie und Wissenschaft für diese Zeit ist ein Anachronismus. Philosophie ist noch nichts als: die Anwendung der auf empirischen Gebieten erworbenen Methoden auf diejenigen Gebiete, die bisher dem Mythus gehört hatten.[4]) — Noch weniger gerechtfertigt ist Kühnemanns[5]) Meinung über die Ionier: 'Eine spezialwissenschaftliche Aufgabe greifen sie an, genau gesagt, eine chemische, wenn sie die Umsetzung des Urstoffs in die Gesamtheit der Erscheinungen besprechen.' Denn ebensowenig wie die Lehre der Ionier in unserer Sprache Philosophie ist, ist sie für uns Chemie. Sie hat eine weitere und umfassendere Funktion, als beide Wissenschaften für uns noch haben können; ebenso wie die Kunst jener Zeit einen unbeschränkteren Geltungsbereich hatte, als schon wenige hundert Jahre später. Ob Thales Techniker oder Geograph war, ob er kühne Aperçus aufgestellt oder exakt experimentiert hat, ja sogar die Frage, ob er nicht noch in einem gewissen, übrigens ganz unleugbaren Zusammenhang mit dem Mythus gestanden und den die Erde umfließenden Okeanos zur Ursubstanz erweitert habe, ist für sein Problem ebenso gleichgültig, wie es etwa für das Kantische ist, ob sein Urheber schottischer oder deutscher Herkunft ist. Das, worauf es allein ankommt, ist die Tatsache des Begreifenwollens. Thales hat selbst nicht gewußt, daß er Philosoph war, er hat keinen Namen für die neue Sache gefunden, aber

[1]) Man kann nicht, wie es von Philologen und Historikern gefordert wird, auch in der Ideengeschichte auf die Parallelität der Problemlage in verschiedenen Epochen verzichten. Ein philosophisches Problem philosophisch begreifen heißt eben: es systematisch begreifen.

[2]) Burnet, Die Anfänge der griech. Philosophie S. 12.

[3]) Z. B. Döring, Gesch. der gr. Philos. 1903 I 6.

[4]) Vgl. Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften S. 180.

[5]) Grundlehren der Philosophie, Berlin 1899, S. 1.

er hat — ohne 'Berufsphilosoph' zu sein — das Stoffproblem und damit das Weltproblem geschaffen, was vor ihm weder ein Physiker noch ein Techniker vermocht hatte, und wenn sie selbst als solche bedeutender gewesen wären als er! Hier ist die Tat nur aus der Wirkung zu erschließen.

Alles Nähere über Thales gehört nicht zu der vorliegenden Aufgabe. Sein Problem hat sich deutlich als das Weltproblem herausgestellt, und solange dies noch mit dem Problem des Weltstoffs als identisch gilt, d. h. für die ganze milesische Schule, kann es sich nur darum handeln, die beiden bezeichneten Fehler zu korrigieren. Aber nur bei dem einen ist es gelungen. Die den Ioniern eigentümliche zu weite Fassung des Substanzbegriffes ist bestehen geblieben; den anderen Fehler aber macht bereits Anaximander gut, indem er das Thaletische Prinzip durch die Negation des Endlichen ersetzt. Auf diesen Punkt allein kommt es an.[1]) Die Substanz muß unendlich sein, damit das Werden kontinuierlich ist[2]); die existierenden Dinge und Stoffe tragen durch die gegensätzliche Qualität den Charakter des Sekundären deutlich an sich, sie sind 'ausgesondert-aus dem ursprünglich Gegensatzlosen, das im übrigen keine andere Veränderung zuläßt. Manche, im Gefolge Plutarchs, haben Anaximander vorgeworfen, daß er nicht gesagt habe, was sein Unendliches sei, ob Luft, Wasser oder Erde. Man hat aber damit nur denselben Rückschritt gemacht wie Anaximenes und den eminenten Fortschritt auf dem Wege zum Substanzbegriff übersehen. Die Substanz war immer noch die Materie, aber alle Qualität war als vergänglich abgezogen. Nun meint Plutarch, Materie müsse Qualität besitzen; aber eben dies ist die Forderung Anaximanders, daß man sie abziehe! Nur so wird sie zur Substanz. Anaximanders Prinzip, sagt Hegel[3]), 'sieht nicht materiell aus, man kann dies als Gedanken nehmen'. Das wäre die äußerste Konsequenz, und ist in der Tat ein Anachronismus; was aber Hegel sagen will, besteht zu recht: die Einzelheit der Substanz ist durch die Einheit ersetzt.

Wenngleich Anaximenes von dem hier einzunehmenden Standpunkt aus als eine Art 'Vorläufer des Anaximander nach ihm' zu gelten hat[4]) und seine Luftlehre daher hier außer Betracht bleiben muß, so möge dennoch ein Wort von

[1]) In die Diskussion über das Wesen des Apeiron haben wir hier nicht einzugehen. Nur eines: außer Otten (Anaximander von Milet, Dissertation von Münster 1911 [ohne Jahr gedruckt] S. 17) scheinen alle neueren Darsteller zu übersehen, wie nahe Aristoteles sein Philosophem dem des Anaximander verwandt fühlte.

[2]) Der Wortlaut gehört Aristoteles an (Physik III 8, 208a 8), der Gedanke Anaximander. Vgl. Burnet, Die Anfänge der griechischen Philosophie S. 47 Anm. 4. — Über die begrifflichen Grundlagen und den prinzipiellen Wert der Lehre Anaximanders vgl. jetzt Otten, Anaximander von Milet.

[3]) Geschichte der Philosophie S. 212.

[4]) Es ist allerdings streng zu scheiden zwischen der Fruchtbarkeit des Anaximeneischen Prinzips für die Physik und dem Rückschritt in der Entwicklung des philosophischen Problemes. Burnet scheint mir S. 62 beides verwechselt zu haben. Der 'Urstoff' kann eines von den 'Elementen' sein, die 'Ursubstanz' nicht. Denselben Fehler scheint mir v. Arnim zu begehen, der gegen Anaximander von Anaximenes rühmt, er genüge dem philosophischen Postulat der Einheit der Materie und ersetze den latenten Pluralismus in der Urstofflehre Anaximanders durch einen strengen Monismus. Vgl. auch Diels, D. Lit.-Zeitg. 1914 S. 30.

ihm Platz finden, in dem er unbewußt auf die der ganzen milesischen Spekulation zugrunde liegende *petitio principii* hinweist. Die Milesier sind Hylopsychisten. Er aber hat sein Prinzip mit der Seele verglichen: 'Wie unsere Seele Luft ist und uns dadurch zusammenhält, so umspannt auch die ganze Weltordnung Odem und Luft' (Fr. 2). Wäre der Vergleich von ihm als solcher empfunden, so wäre er der Entdeckung der zweiten Substanz nicht so fern gewesen, als es tatsächlich der Fall war.

Bereits in der Problemlage der Ionier ist die zweite notwendige Frage, nach der Form der Welt, mitenthalten; wie es nicht anders sein kann, da der Stoffbegriff auf der frühesten Stufe des kosmologischen Nachdenkens nicht ohne den Begriff der Form gedacht werden kann. Aber diese zweite und tiefere Frage war nicht selbständig neben der ersten herausgearbeitet worden. Diese Aufgabe übernehmen die Pythagoreer.

Man erschöpft die Problemstellung der Pythagoreer nicht[1]), wenn man sagt, sie entdeckten und lehrten, alles sei quantitativ und qualitativ, nach Zahl und Maß bestimmt; denn so ausgesprochen ist Maß und Zahl nur Eigenschaft der Dinge. Allein die Beobachtung, daß die Welt nicht nur Stoff, sondern auch Form sei, wird sogleich in doppelter Weise von ihnen fruchtbar gemacht. Erstens: wenn die Welt Stoff und Form ist, die Form aber die Ordnung, der Kosmos, das Gesetz bedeutet, so ist dies Gesetz, diese Form die Hauptsache; und wird die Form in der Zahl gefunden, so ist die Zahl die Substanz und das wahre Weltprinzip. Nachdem das Formproblem entdeckt und das Absolute nicht mehr wie bisher dinghaft — sei es konkret oder abstrakt — gefaßt ist, wird das neue Prinzip, das dem bisher Gehaltlosen und Unbegrenzten Form und Gesetz gibt, als reine Gedankenbestimmung faßbar gemacht. Zweitens: diese Pythagoreische Zahl darf nicht, wie es jetzt bisweilen geschieht, mit dem Inhalt des Zahlzeichens, also mit der arithmetischen Quantität, verwechselt werden; ein Fehler, vor dem schon der Text des Aristoteles[2]) warnen sollte, der ausdrücklich die Pythagoreer nicht die Zahlen, sondern die Prinzipien der Zahl zu Prinzipien der Dinge machen läßt. In den Pythagoreern war die Erkenntnis erwacht, daß das Urprinzip die Vorgänge der Welt beherrschen müsse, ohne selbst an ihnen teilzunehmen.[3]) Die Zahl aber nimmt erstens nicht an ihnen teil, weil sie unbewegt ist; zweitens enthält sie Einheit, Vielheit, Unterschied, Gleichheit in sich.

Es ist also, jedenfalls von dem hier eingenommenen Blickpunkte aus, ganz falsch, die Pythagoreer ohne weiteres als Seitenstück zu den Milesiern begreifen zu wollen, und fast so zu tun, als ob beide Schulen auch in umgekehrter Reihen-

[1]) Um nur wenige Beispiele zu nennen: Deußen (Philosophie der Griechen S. 34 f. und 56 f.) hält den Ausgangspunkt der Pythagoreer bereits für ihr Endresultat. Rehmke (Grundriß der Geschichte der Philosophie S. 5) scheint überhaupt in den Lehren der Pythagoreer nichts Philosophische erblicken zu können. Noch erstaunlicher ist die Lücke bei Nietzsche (Philologica III).

[2]) Metaphys. I 5, 985^{b} 25: *τὰς τούτων (ἀριθμῶν) ἀρχὰς τῶν ὄντων ἀρχὰς ᾠήθησαν εἶναι πάντων.* [3]) Das Verhältnis ist vielmehr umgekehrt. Die Parallele zu der Ideenlehre hat ebenfalls bereits Aristoteles gesehen. Vgl. Metaph. I 6.

folge hätten auftreten können. Tatsächlich aber ist diese Auffassung die geltende. Um diejenigen Forscher ganz zu übergehen, in deren Darstellungen überhaupt nur die religiöse und mathematische Bedeutung des Pythagoreismus zur Geltung kommt — am weitesten geht hier Windelband —, bei denen sie also als Nicht-Philosophen in der Philosophiegeschichte inkonsequenter Weise auftreten, zitiere ich eine der vorzüglichsten Darstellungen: v. Arnim[1]) sagt: 'Wenn die Milesier Naturforscher, so ist Pythagoras der philosophierende Mathematiker; hatten jene einseitig den Stoff, aus dem die Dinge bestehen, als Prinzip verwendet, so macht er mit nicht geringerer Einseitigkeit die Form, die auf Maß und Zahl beruht, zum Wesen der Dinge.' Jedes Wort ist richtig, aber die Hauptsache ist ungesagt: die Pythagoreer machen den Versuch, zwischen den beiden Problemen, die noch das Ganze der Philosophie ausmachen, das Rangverhältnis zu bestimmen, und, was noch wichtiger ist, das Absolute rein gedanklich zu fassen; womit, wie wiederum Aristoteles sah, der erste Anfang der begrifflichen Erörterung geschaffen war (Metaphys. 987^{b} 13).

Überblickt man die bisher besprochenen Denker, und vergleicht man ihre philosophischen Spekulationen mit ihren naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, so hat man Gelegenheit, eines bereits von Aristoteles bemerkten Mangels, eines Falles von typischer Bedeutung gewahr zu werden. Bereits seit Anaximander[2]) arbeitete das naturwissenschaftliche Denken in aller Kühnheit mit einem Begriff, der noch jeder metaphysischen Fundamentierung entbehrte. Er lehrte, daß die Erde in allmählicher Austrocknung die Lebewesen aus sich habe hervorgehen lassen; die Menschen, im feuchten Erdschlamm durch Einwirkung der Wärme entstanden, hätten zuerst zu ihrem Schutze fischartige Umhüllungen gehabt; erst als sie so weit entwickelt waren, daß sie sich auf dem Lande fortbewegen konnten, hätten sie das Meer verlassen. Dieser Lehre vom Untergang einmal dagewesener Formen liegt bereits eine gewisse Vorstellung von der Entwicklung zugrunde, und die Darwinisten rechnen Anaximander mit Recht unter die Vorgänger ihres Meisters. Diese Vorstellung der Entwicklung aber paßte, wie man sieht, in keiner Weise in die bisherige Problemlage der philosophischen Kosmologie, denn der Gedanke der Entwicklung involviert ein Hinausgehen über die bisherigen Fragen: 'Was ist Stoff und Form der Welt?' zu der neuen: 'Wie bildet sich die Welt?' oder: 'Wie kommt der Stoff zur Form?' Dies ist das neue, dritte Problem, das der Philosophie gestellt wird. Man nennt es das Problem des Weltprozesses. Aber man muß, wenigstens für unseren Zweck, unterscheiden zwischen dem Weltprozeß, den bereits die Theogonien aus dem weitverzweigten Stoff der mythischen Vorstellungen als zusammenhängendes Ganzes geschaffen hatten[3]), und dem neuen philosophischen Begriff des Weltprozesses,

[1]) Die europäische Philosophie des Altertums (1909) S. 125. — Das immer tiefere Eindringen in die religiöse und praktische Bedeutung der Pythagoreer scheint die Ursache dafür zu sein, daß ihr Einfluß auf die Problementwicklung immer mehr übersehen wird.

[2]) Und früher. Denn seine Entwicklungslehre schloß sich zum Teil an ältere, aber noch volkstümliche und märchenhafte Vorstellungen an.

[3]) Vgl. Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften S. 179.

der aus den zwei objektiven Problemen des Stoffes und der Form sich als neue Frage ergab, die zunächst zwei mögliche Lösungen verheißt.

Wie kommt der Stoff zur Form? Die Frage bedeutet: Wie entstehen die Dinge? Das heißt: Was ist Werden? Wie verhält es sich zum Sein? Auf alle Fälle ist es ein Widerspruch zum Sein. Sein und Werden können nicht nebeneinander gedacht werden. Der eine oder der andere Begriff muß geopfert werden.

Die Eleaten unterscheiden: das Werden ist undenkbar. Wenn es ein Werden, ein Entstehen gäbe, so wäre es ein Übergang aus dem Nichtsein in das Sein, dieser Übergang aber ist undenkbar. Nun lehrt indessen der Augenschein, daß die Dinge werden und die Welt sich entwickelt. Also trügt der Augenschein. 'Der fliegende Pfeil ruht.' Und 'was sich bewegt, bewegt sich weder an der Stelle, wo es ist, noch an der, wo es nicht ist'. Es bewegt sich überhaupt nicht. Nichts ist im Prozeß begriffen, denn das Sein schließt das Nichtsein aus. Das allein notwendig zu Denkende ist das Sein. 'Einer lehrt, das Seiende ist; Nichtsein ist unmöglich. Dies ist zur Überzeugung der Pfad, denn er folget der Wahrheit.' Die anderen, denen Sein und Nichtsein für gleich gilt, sind dem Parmenides eine 'verworrene Schar'. Das Sein ist ungeworden und unvergänglich, unteilbar, unveränderlich und unbeweglich. Denn sonst würde ein Nichtsein hineingetragen; es kann aber weder aus dem Nichtsein geworden sein noch zum Nichtsein werden.

Daß Sein und Werden einander widersprechen, weiß aber auch Heraklit. Nur gibt es für ihn einen gültigeren Zeugen für die Existenz des Werdens als den 'Augenschein'. 'Auge und Ohr sind schlechte Zeugen, wenn sie kein feines Seelenleben haben.' Er ist nach eigenem Ausspruch an Innensehen[1]) gewöhnt und erlebt in seinem metaphysischen Bewußtsein die ungeheure Intuition des Werdens als des Weltgesetzes an sich. Das Werden ist ihm Erlebnis und Tatsache. Der Strom ist das Symbol der Welt. Und wenn das Werden aus dem Sein nicht ableitbar ist, so muß das Sein geopfert werden. Das Sein ist nicht mehr als das Nichtsein.[2]) Das Werden ist das Ursprüngliche; der Prozeß des Werdens ist ununterbrochen. Das Werden ist das Wesen der Welt. Das Urwesen der Welt selbst ist ein Wesen, welches wird. Das Werden ist sich selbst Gesetz! Das Urwesen ist eine Einheit, und alle Veränderung ist nur Verwandlungsform.

Cohen hat in streng Kantischem Sinne die Eleaten die 'Entdecker des Gesetzes überhaupt nach seiner Möglichkeit' genannt. Und in der Tat, das eine Sein ist von ihnen ein für allemal als der eine Gegenstand des Denkens festgestellt. Es gibt kein Seiendes als das des Denkens und kein Denkbares als das Seiende. Sie sind die Entdecker der Korrelativität zwischen Denkbewußtsein und Sein. Im Sein fällt Subjekt und Objekt zusammen. — 'Das reine Sein und das reine Nichts ist dasselbe.' Dieser Satz Heraklits steht am Anfang der

[1]) Dies ist der einzige Punkt, an dem die grundlegende Skizze unseres Problems von Kuno Fischer (Gesch. d. n. Philos. I 18) ein Verkennen der Tatsachen aufweist. Vgl. dagegen Hegel S. 333; Diels Herakleitos S. VII und Nietzsche a. a. O. S. 177.

[2]) Die Antithese Eleaten — Heraklit besteht zu Recht trotz Bauch, Das Substanzproblem S. 535; denn wir müssen hier schon Aristoteles glauben (siehe die Stellen im Index von Bonitz 320 A 3 ff.). Gesetz und Sein fällt bei Heraklit nicht zusammen.

Hegelschen Logik. Man kann nicht deutlicher zeigen, daß der Gegensatz zwischen Eleatismus und Heraklitismus[1]) von prinzipieller Bedeutung in der Philosophie ist. Um dies aber einzusehen, muß man aufhören, in dem Sein des Parmenides nichts zu sehen als einen unwirklichen Ruhezustand; man muß das Problem des Seins betrachten und verstehen, daß es gleichsam ein Sein zweiter Potenz gibt; nämlich die im wissenschaftlichen Denken ergriffene Wesenheit: das Gesetz; jenen Pol, der die Aufgabe der Wissenschaft schlechthin bedeutet. Und man muß aufhören, im Werden Heraklits nichts zu sehen als den allgemeinsten Ausdruck für die Veränderlichkeit der Sinnenwelt; man muß sein Werden als ein solches zweiter Potenz verstehen, als die intuitiv und nur intuitiv zu erlebende 'durée' Bergsons, als die metaphysische Wirklichkeit des Lebens. Man muß die eleatische Kugel und den Heraklitischen Fluß vom systematischen Standpunkt aus betrachten.

Der Gegensatz zwischen den Eleaten und Heraklit ist bis zu einem gewissen Grade mit Recht auf die persönliche Spannung zwischen Heraklit und Parmenides[2]) zurückgeführt worden; auch ein anderes Moment spielt für anders orientierte Betrachtung eine Rolle: jenes Nichtverstehenwollen großer Antipoden, das nicht nur in der griechischen Geistesgeschichte, aber in ihr mit exemplarischer Deutlichkeit zu beobachten ist. Aber hätte wirklich — *sub specie aeterni* betrachtet — ein Entgegenkommen nicht eher geschadet als genützt, wo es sich nicht nur um die erstmalige Ausbildung des tiefsten nur möglichen Gegensatzes zweier Denkrichtungen handelte, sondern um den Grundgegensatz jeder 'Metaphysik im engeren Verstande', wie es Dilthey genannt hat, insofern als einerseits Heraklit die Anschauung einer 'inneren Wandlungsfähigkeit als der allgemeinen Eigenschaft jedes Zustandes im Weltall' entwickelt, andrerseits Parmenides diesem 'endlosen Wechsel die Anforderungen des Gedankens' gegenüberstellte; ja wo es sich sogar handelte um die Auffindung der beiden polaren Probleme des gesamten philosophischen Denkens? Denn nicht weniger als die gesamte Wirklichkeit ohne jeden Abzug ist jetzt in den Bereich der philosophischen Besinnung als Problem eingetreten. Was diese Auffindung bedeutete, lehrt die Tatsache, daß die Ausgleichung jener Gegensätze für uns immer noch nur ein erstrebtes, kein gewonnenes Ideal bedeutet. Oder hat Parmenides in der Wertung der Welt des Seins um so beträchtlich viel mehr zu hoch gegriffen, als der Pragmatismus unserer Tage zu tief?[3])

[1]) Zunächst muß er natürlich überhaupt erkannt werden. Mir scheint, daß nicht einmal Zeller ihn scharf genug betont hat. Es ist ebenso verfehlt, Heraklit als Gefolgsmann der Ionier zu behandeln, ja ihn sogar einen 'kleinasiatischen Hylopsychisten' zu nennen (Döring) wie immer wieder die Eleaten eng an die Pythagoreer anzuknüpfen. Beide Versuche werden der Tatsache nicht gerecht, daß es sich bei Heraklit und den Eleaten nicht mehr um das Stoff- und Formproblem, sondern um das Problem des Weltprozesses handelt.

[2]) Nietzsches Versuch (Taschenausgabe I 450), in Parmenides' eigene Entwicklung diesen Gegensatz hineinzutragen, ist verfehlt, und man sollte nicht versuchen diese Hypothese nachträglich zu stützen. Platon und Kant, diese beiden Eleaten, waren doch wohl in der gleichen Zwangslage, sich mit der Welt des Werdens abzufinden!

[3]) Und nicht nur dies; das reinliche Herauspräparieren beider Standpunkte hat die prinzipielle Lage des Problems so geklärt, daß das neueste Werk der Heraklitischen Schule,

Es mußte tief im Wesen aller bisherigen Philosophie begründet gewesen sein, daß wiederum nur aus unversöhnlich antithetischen Richtungen das neue, weiterführende Problem gewonnen werden konnte. Und in der Tat, wenn man die folgenden Denker, die die letzte große vorsokratische Periode der Philosophie ausmachten, Anaxagoras, Empedokles und die Atomisten, im Ganzen betrachtet und dies Ganze mit dem Ganzen der beiden vorangehenden Epochen vergleicht, so sieht man: mochte das Urwesen der Welt bisher als Stoff oder Form, als Seiendes oder Werdendes betrachtet worden sein, immer hatte man an der streng monistischen Fassung des Urwesens festgehalten. Dieser exklusive Monismus aber war es, der jede Vermittlungsmöglichkeit ausschloß. Im Prinzip des Fortschrittes der Philosophie lag die Notwendigkeit, diese Exklusivität zu beseitigen oder aufzulösen. Dies konnte entweder geschehen durch die pluralistische Umbildung des Monismus oder durch die Aufstellung eines neuen, des dualistischen Prinzipes. Jenen Weg sind Empedokles, Leukipp, Demokrit gegangen, diesen schlug Anaxagoras ein.

Daß die Weltbildung weder nach eleatischer noch nach Heraklitischer Lehre begriffen werden kann, ist eine Einsicht, die voraussetzt, daß die Weltbildung als Tatsache im naturwissenschaftlichen Sinne feststeht. Es muß erkannt sein, daß das Weltwerden ein mechanischer Prozeß und als solcher schlechthin unleugbar ist, bevor man wagen kann, über die großen metaphysischen Systeme des Heraklit und Parmenides hinaus vorwärtszuschreiten. Allein die Arbeit einer neuen Generation, in der der Begriff und die Gewißheit der erfahrungsmäßigen Physik erstarkt, führt zu der weltberühmten Antithese gegen die Metaphysik, die in dem Siege der Galileischen Theorie des Bewegungsphänomens über Descartes' metaphysische Verneinung der materiellen Kräfte ihre genaue Parallele hat.

Der Weltprozeß kann nicht geleugnet werden, er muß erklärt werden. Werden und Sein, Veränderung und Gesetz müssen vereinigt werden. Dies ist das objektive Problem der vier genannten Denker, die an Rang vielleicht nicht einander gleich gewesen sein mögen; aber in Betracht der Problemgeschichte geht es weder an, sie zu trennen[1]), noch die neue Fragestellung allein Leukipp und Demokrit zuzuschreiben. Weder ist Empedokles ein Nachahmer der Ionier

Bergsons Schöpferische Entwicklung, im vierten Kapitel die Eleaten mit Recht verantwortlich macht für das Grundprinzip aller Philosophie des Abendlandes: für die Meinung, daß die Erfahrung uns dem Werden, der sinnlichen Wirklichkeit gegenüberstellt, daß aber die verstandesmäßige Wirklichkeit, sie, die eigentlich sein sollte, realer sei als jene und sich nicht verändere; daß unterhalb des qualitativen, evolutiven, extensiven Werdens der Geist das aufzusuchen habe, was die Veränderung ablehne: die definierbare Qualität, die Form, die Wesenheit, die Idee, den Zweck. Nur fragt es sich, ob es möglich ist, um nur ein Beispiel zu nennen, eine Ethik zu schaffen, die des Seins, das doch Gesetz ist, entraten kann! Auch Bergsons Intuitionismus ist, wenn ich recht sehe, nicht ganz frei von der Verkennung der Verschiedenartigkeit der oben angedeuteten beiden Arten des Seins.

[1]) Diese Gruppierung ist ähnlich wie die Messers (Gesch. d. Philos. S. 17 ff.); sie geht zurück auf Hegel (Geschichte der Philosophie S. 354 ff.) und K. Fischer (Geschichte der neueren Philosophie S. 19 f.), nur daß ich Anaxagoras gewissermaßen isoliere.

noch Anaxagoras ein Epigone Heraklits. Oder vielmehr: mögen sie es in gewissen Stücken sein, jener in seinem von Gomperz[1]) überzeugend herausgearbeiteten Hylozoismus, dieser in seiner Lehre vom Nus, so beweist dies nur aufs neue, wie wenig die Hauptprobleme mit den Einzelresultaten zu tun haben.

Der Weltprozeß kann nur abgeleitet werden bei der Annahme einer Mehrzahl von Grundstoffen: dies ist der weiterführende Gedanke des Empedokles und Leukipp, von denen zuerst jener behandelt werden möge, da bei ihm der Gedanke in der weniger ausgebildeten Form erscheint. Der beständige Wechsel von Verbindung und Trennung der Grundstoffe macht das Werden, der bleibende Bestand der Grundstoffe als der Urwesen macht das Sein aus. Die Frage, ob Empedokles bewußt zwischen Parmenides und Heraklit vermitteln wollte, ist hier belanglos.[2]) Tatsache aber ist: Einerseits ist der Begriff des Werdens gerettet; als Entstehen und Vergehen, d. h. als Übergang vom Nichtsein in das Sein und umgekehrt war er auf dialektischem Wege von den Eleaten vernichtet; als Verbindung und Trennung von Massen wird er der Wissenschaft neu gewonnen. Und ebenso ist andrerseits das Sein im Prinzip gerettet; aus der sinnlichen Welt hatte es Heraklit verbannt; in der beschränkten Zahl der Urwesen findet es Empedokles wieder, ohne jedoch physikalisches Sein und Gedankenform trennen zu können.[3]) — Es ist von den Zeiten des Aristoteles an sehr häufig behauptet worden, daß Empedokles im Grunde mit seiner Elementarlehre nur zu den Prinzipien der Ionier und Heraklits, zu Wasser, Luft und Feuer noch das vierte, die Erde hinzugefügt habe, welch letztes jene in viel besserem Verständnis nicht zum Prinzip erhoben hätten. Allein die Früheren waren ebenso konsequent darin, daß sie die Erde fortließen, wie Empedokles konsequent war, indem er sie hinzunahm. Jene wollten von der Erde, die dem naiven Bewußtsein schlechthin als Gegebenheit gilt, regressiv zu dem Grundstoff gelangen, der eben der Urgrund der Erde ist; daher konnten sie diese selbst nicht nennen. Empedokles ist bereits der richtige Metaphysiker; seine Metempirie wurzelt mitten in der Erfahrung; und die Bedeutung seiner Lehre beruht nicht auf der Wahl oder Zahl der Elemente, sondern in der Annahme ihrer Mehrzahl. Und in welch eminentem Maße er jedes von ihnen als Substanz verstanden wissen wollte, lehrt schon die eine Beobachtung[4]), daß er die Luft nicht ἀήρ, sondern αἰθήρ nennt. Durchgängig ist sein Substanzbegriff bestimmter als der der Hylopsychisten. Die Elemente entbehren zwar der Fähigkeit, ineinander überzugehen, und der fruchtbaren Hypothese der identischen Materie steht seine Lehre fast reaktionär gegenüber; aber für den Substanzbegriff des Materialismus, den er vorbereitet, ist es von weittragender Bedeutung, daß er vom Stoffe die bewegende Kraft absondert. Verbindung und Trennung werden von 'Liebe und Haß' bewirkt, mit Ausschluß jeder Eigenbewegung der Stoffe.[5])

---

[1]) Griechische Denker S. 197. [2]) Ich bezweifle es sogar mit Burnet (Anfänge der griechischen Philosophie S. 208). [3]) Vgl. Dilthey, Grundriß der Geschichte der Philosophie[6] S. 17 und Hegel S. 364. [4]) Burnet a. a. O. S. 209.

[5]) Vgl. Döring, Geschichte der griech. Philosophie S. 203; Deußen (Philosophie der Griechen S. 112) schlägt für Empedokles die Bezeichnung Hylonekrist vor.

Empedokles wollte, daß die Elemente als Substanzen aufgefaßt würden. In der Tat aber ist dies in doppelter Hinsicht unmöglich. Erstens entsprechen sie nicht dem von den Eleaten für das Urwesen aufgestellten Postulat der Unteilbarkeit und Unveränderlichkeit, zweitens nicht der durch die notwendige Unveränderlichkeit bedingten Qualitätlosigkeit, die überdies drittens auch noch die numerische Unbestimmtheit in sich schließen muß. Soll das Urwesen also als eine Mehrheit aufgefaßt werden, so muß die Elementarlehre ersetzt werden durch eine Theorie unteilbarer und unveränderlicher, qualitätloser und zahlloser Atome. Der Schöpfer dieser Theorie war Leukipp. Er setzte mit Demokrit nach Aristoteles (Metaph. I 4, 985^{b} 5 ff.) als Elemente das Volle und Leere, jenes als das Seiende, dieses als das Nichtseiende, und zwar das Volle als Atome, die nur quantitativ, nach Größe, Gestalt, Ordnung und Lage voneinander unterschieden sind. Ihre Aggregate sind die Dinge.[1]) — Friedrich Albert Lange hat der Atomistik die erste völlig klare und konsequente Theorie der Erscheinungen zugeschrieben.[2]) Und dies mit vollem Rechte, da erst durch die Atomistik der Begriff des Stoffes überhaupt einwandfrei festgestellt worden ist, indem sie den Stoff von allen Eigenschaften befreite, 'die zur Vorstellung eines in Raum und Zeit erscheinenden Etwas' hinderlich waren. Zwei Sätze der Atomistik müssen hier genügen, um die unvergängliche Bedeutung ihres Problems zu zeigen. Erstens der Satz des Leukipp: Kein Ding entsteht ohne Ursache, sondern alles aus einem Grunde und mit Notwendigkeit (Diels Fr. 2). Aristoteles hat gegen diesen alle Teleologie aus der Physik verbannenden Satz geeifert. Aber gerade erst dann, wenn wir Aristoteles berücksichtigen, sehen wir deutlich, welch schwer zugängliche und nur langsam durchdringende Wahrheit dem Denken Leukipps aufgegangen war: galten doch sogar für Aristoteles noch die Naturgesetze als nur ὡς ἐπὶ τὸ πολύ wirksam! — Will man versuchen, diesem ersten Satz entsprechend, einen zweiten zu formulieren, der die Grundlage der von Demokrit umgebildeten Atomistik in sich enthält, so kann man keinen schärferen Ausdruck finden als Epikurs 'Aus nichts wird nichts'. Der Satz ist die unmittelbare Kon-

[1]) Wenn es auch unmöglich ist, Leukipps Anteil an der Begründung der Atomistik von dem Demokrits genau zu sondern — unbegreiflich allerdings erscheint es, daß man trotz Diels (Verh. der 35. Philol.-Vers. in Stettin S. 96 ff.) immer noch wie weiland Epikur an der historischen Leibhaftigkeit Leukipps zweifeln kann —, und wenn man auch vielleicht mit Dilthey die Ablösung der qualitativen Bestimmungen von den Atomen dem (von Protagoras abhängigen) Demokrit zuschreiben muß, so scheint mir doch unter dem rein problemgeschichtlichen Gesichtspunkte Leukipp als der selbst Demokrit überragende Philosoph genannt und Demokrit vielmehr in engste Beziehung mit der Aufklärungsphilosophie gebracht werden zu müssen. Zeller hat (Archiv f. Gesch. d. Philos. XV 137 ff.) für Leukipp das unvergleichliche Verdienst gerettet, als erster 'die Vermittlung zwischen der erfahrungsmäßigen Wirklichkeit und der anscheinenden metaphysischen Unmöglichkeit der Veränderung' aufgefunden und damit problemgeschichtlich Bahn gebrochen zu haben. Ein anschauliches Bild von der überragenden Bedeutung Leukipps gibt Diels in seinem Akademievortrag 'Alte und neue Kämpfe um die Freiheit der Wissenschaft' (Intern. Wochenschrift 1908 S. 902 ff.), indem er zwischen Leukipp und Galilei eine genaue Vergleichung anstellt.

[2]) Geschichte des Materialismus. 4. Aufl. S. 9.

sequenz aus Leukipps Kausalitätsprinzip[1]); er enthält zweitens bereits die unabweisbare Folge in sich, daß nicht, was ist, vernichtet werden kann, und ist somit der erste, noch undifferenzierte Ausdruck des Energieprinzips sowie die über die ionischen Naturphilosophen hinaus ausgebildete Form des Gesetzes von der Substanzerhaltung, das in Kants 'erster Analogie der Erfahrung' seine klassische Formulierung gefunden hat: 'Bei allem Wechsel der Erscheinung beharret die Substanz, und das Quantum derselben wird in der Natur weder vermehrt noch vermindert.' Nichts anderes besagt Demokrits Lehre, daß alle Veränderung nur Verbindung und Trennung von Massenteilen sei.

Demokrits Begründung des Materialismus wird bis an das Ende der Dinge unwiderleglich bleiben. Sie erschöpft zwar seine Bedeutung nicht, allein sowohl sein Versuch, mit Hilfe der Protagoreischen Wahrnehmungslehre eine Erkenntnistheorie, wie andrerseits, auf der Basis der materialistischen Voraussetzungen eine eudämonistische Ethik zu schaffen, müssen hier unberücksichtigt bleiben. Denn beides hängt aufs engste mit den Lehren des Aufklärungszeitalters zusammen, während für den vorliegenden Zweck Demokrit lediglich als Vorsokratiker, lediglich als Stellvertreter Leukipps auftritt. Als solcher aber nimmt er an dem Ruhme, einen für immer geltenden Typus wissenschaftlicher Weltanschauung geschaffen zu haben, gebührenden Anteil.

Dem Pluralismus des Empedokles und der Atomisten steht nun schroff der Standpunkt des Anaxagoras gegenüber. Die herrschende Meinung allerdings will den Klazomenier nur als zweitklassigen Parteigenossen der Pluralisten gelten lassen: sein Atombegriff unterscheide sich von dem Demokrits nur durch die unklarere Fassung; sein Nus sei eine unkonsequente Entlehnung aus Heraklit und stehe in seiner Weltlehre ohne Zusammenhang da; oder: der Nus stehe auf keiner höheren Stufe als die Liebe und der Streit des Empedokles und bedeute nichts weniger als eine Einführung des Geistigen in die Philosophie; schließlich, seine ganze Naturphilosophie sei eine verspätete Frucht der altionischen Spekulation. Allein, man lasse für den vorliegenden Zweck alles beiseite, was die Einschätzung seiner Person angeht; man lasse sich nicht beirren durch die subjektiven Urteile Xenophons und Platons; man lasse außer acht, ob er sich naturwissenschaftliche Entdeckungen angemaßt hat, die Leukipp zukamen, oder nicht; man sehe auch ganz von den Einzelresultaten ab und besonders von allem, was er mit Früheren gemeinsam hat; man untersuche ausschließlich sein Problem, so wird man finden, daß er der erste Dualist in der Geschichte der Philosophie gewesen ist; und allein diese eine Feststellung genügt hier. Wer immer unter den Neueren — einer ganz wertlosen doxographischen Tradition folgend — die persönlichen Beziehungen des Klazomeniers zu den Altioniern betont und aus ihnen sachliche zu machen sucht, spricht genau das Gegenteil des Richtigen aus. Nicht auf seiten des Stoffproblems, sondern des Formproblems liegt der Schwerpukt seiner Lehre: Der Geist ist ganz allein

[1]) Nur in diesem Punkte weiche ich von F. A. Lange ab, der S. 12 f. die Reihenfolge umgekehrt wählt.

für sich: wäre er auch nur irgendeinem Stoffe beigemischt, würde er zugleich an allen Stoffen teilhaben, da in jedem Stoffe Teile von allen anderen Stoffen enthalten sind. Dies aber würde seine Herrschaft über die Stoffe behindern.[1]) — Und entsprechend: möge seine Haltung Empedokles und Leukipp gegenüber gewesen sein, wie immer sie wollte, das für ihn Charakteristische ist die Überzeugung, daß die Form der Welt nicht durch mechanische Bewegung erklärt werden kann. Er steht als einziger gegen die ganze Reihe der Pluralisten mit seiner Forderung: es muß eine Intelligenz sein, durch die die Bewegung geschaffen und zweckmäßig erhalten wird; und diese Intelligenz muß von der Materie prinzipiell getrennt werden.[2]) Es ist wohl mit Recht behauptet worden, daß Voltaires Satz: 'Ich bin Körper und ich denke' die Zustimmung aller älteren griechischen Philosophen gefunden hätte. Nur muß der eine Anaxagoras ausgenommen werden! — Wenn einst Xenophanes aus dem religiösen Bewußtsein das philosophische Prinzip des einen Seins gewonnen hatte, so läßt Anaxagoras die Philosophie der Religion für jenen Dienst ihren Dank abstatten: indem er eine von der Welt an sich verschiedene Weltvernunft lehrt, schafft er ein für allemal dem monotheistischen Glauben die Grundlage: eine dualistische Metaphysik.

So sind es drei große Probleme, deren Ausgestaltung den Bereich der vorsokratischen Philosophie füllt: der Weltstoff, die Weltform, der Weltprozeß. Und es sind drei große Gegensatzpaare, in denen sich die Probleme spiegeln: die Ionier und Pythagoreer; die Eleaten und Heraklit; die Atomisten und Anaxagoras. Aber da die Probleme im Grunde nur eins sind, das Weltproblem schlechthin, so stellen auch die Denker eine große Einheit dar trotz der antithetischen Stellung zueinander. Ihnen selbst mußte dies verborgen bleiben, weil ihnen verborgen war, daß diese Einheit in Wahrheit nichts bedeutete als eine Einseitigkeit: an so verschiedenen Stellen sie das Weltproblem anzufassen meinten, in der Tat haben sie es alle an der gleichen Seite angefaßt, nämlich an der metaphysischen. Nur Erkenntnistheorie konnte leisten, was die Metaphysik versucht hatte. Ansätze zu einer solchen waren schon seit den Eleaten vorhanden; der bedeutendste ist die Lehre des Parmenides, der Irrtum sei in der Annahme begründet, daß das Nichtseiende Existenz habe, daß das Sein nicht existiere. Aber es zeigt sich auch hier, daß ein philosophisches Grundproblem nicht in Gefolgschaft eines anderen lösbar ist. Die Einseitigkeit der Vorsokratiker war ihre Stärke.

So ergibt sich die durch die großen Sophisten vertretene Reaktion nicht nur als historisch notwendig, sondern als nach der Problemlage der Zeit höchst bedeutsam, ja als der einzige Weg weiterzukommen. In den Fragmenten des Gorgias hat man nicht nur den Versuch zu erblicken, die Rhetorik als Ersatz für die bankrotte Philosophie zu rechtfertigen, sondern das viel wichtigere, kritische Unternehmen, durch antithetische Behandlung der vorsokratischen Lehren

[1]) Vgl. die scharfe Herausarbeitung des dualistischen Standpunktes bei Bäumker, Problem der Materie (1890) S. 78.

[2]) Vgl. Platons Ausspruch Phaedr. 270A.

das Weltproblem der Philosophie als gescheitert zu erweisen. Und neben dem erkenntnistheoretischen Nihilismus des Leontiners steht nun die immerhin positiver gerichtete Skepsis des Protagoras, der die große Frage nach der Möglichkeit der Erkenntnis als einziger Philosoph unter den Aufklärern mit folgenreicher Einseitigkeit zur Grundfrage, und seine negative Beantwortung zur Grundlage einer neuen Weltanschauungslehre macht. Wenn die Erkenntnis existiert, so kann sie nur ein geistiger Prozeß sein, der in der Beziehung zwischen einem erkennenden Subjekt und einem zu erkennenden Objekt besteht. Dieser Prozeß aber setzt voraus, daß entweder Subjekt oder Objekt oder beide beharren. Dieser Problemstellung konnte in der Tat keine der vorhandenen Richtungen der Philosophie genügen. Die Ionier und Pythagoreer kamen nicht in Betracht; sie hatten den Begriff des zeitlichen Geschehens, des Prozesses, überhaupt noch nicht bis zu der erforderlichen Höhe entwickelt. Zweitens, bei den Eleaten und Heraklit konnte Protagoras die Existenz des Erkenntnisprozesses nicht bewiesen finden: leugneten die Eleaten jedes Werden, so konnte es überhaupt keinen Prozeß geben, also auch keinen solchen der Erkenntnis. Leugnete Heraklit jegliches Sein, so konnte weder Subjekt noch Objekt beharren. Erklärten die Pluralisten den mechanischen Vorgang als den einzigen, den es in der Welt gebe, so war der Erkenntnisvorgang sicherlich kein geistiger Vorgang. War andrerseits mit Anaxagoras alles Geistige als bedingt von einer außerweltlichen Substanz anzunehmen, so war ein selbständiger Erkenntnisprozeß im Menschen undenkbar.[1]) So ist es nach der Problemlage nur konsequent, zu lehren: es gibt keinen selbständigen geistigen Erkenntnisprozeß; alles ist Wahrnehmung der Sinne; alle Urteile und Werte sind relativ. Des näheren darzustellen, wie Sokrates in dem begrifflichen Vermögen der Vernunft das von der Wahrnehmung unabhängige Organ entdeckt, gehört nicht mehr zu unserer Aufgabe.[2]) Protagoras hatte eine große und verdienstliche Arbeit geleistet, eine Aufräumungsarbeit, wie man es genannt hat[3]), ähnlich der Lockes: '*Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu.*' Aber wenn Leibniz, im Sinne Lockes, ergänzte: '*nisi intellectus ipse*', um darzutun, daß die Begriffe des Seienden[4]), der Substanz, der Identität usw. deswegen unserem Geiste angeboren sind, weil er sich selbst angeboren ist, in sich selbst all dies ergreift, so ist dies im Grunde Sokratische Weisheit.

[1]) Vgl. Kuno Fischer, Geschichte der neueren Philosophie I 21.

[2]) Adolf Busses Sokrates (Berlin 1914) vermehrt nicht nur die unübersehbare Literatur über Sokrates um einen neuen Band. Er verdient ernsthafteste Beachtung. Zur vorliegenden Frage vgl. die feine Formulierung S. 131.

[3]) Vgl. Riehl, Philos. Kritizismus I 35 f.

[4]) Vgl. Überweg, Grundriß der Geschichte der Philosophie III[10] 216.

VI. VERBANDSTAG DES VEREINSVERBANDES AKADEMISCH GEBILDETER LEHRER DEUTSCHLANDS MÜNCHEN, 6.—8. APRIL 1914

Von Otto Hartlich

Der Himmel war der Münchner Tagung nicht gerade günstig. Aber pünktlich 2 Uhr am Montag nach Palmarum betraten wir den schönen Saal des alten Rathauses, rings umstellt von den uralten Innungsfahnen, erleuchtet durch zwei gewaltige Reifenkronleuchter, die eine Unzahl Flammen herniederstrahlten. Und wie die Stimmen durcheinanderschwirrten, die Worte in mannigfacher Mundart an mein Ohr drangen, wie Bekanntschaften vor meinen Augen schnell sich knüpften, durchdrang mich das Hochgefühl, daß wir geeint sind, und *mutatis mutandis*, ich mußte der Worte Werners von Kiburg gedenken:

Das war ein Grüßen und ein Händeschlag,
Ein Austausch, ein lebendiger Verkehr,
Und jeder Stamm verschieden an Gesicht,
An Wuchs und Haltung, Mundart, Sitte, Tracht,
Und alle doch ein großes Brudervolk,
Zu gleichem Zwecke festlich hier vereint.

Mit einer feinen Mahnung zur Sachlichkeit in der Debatte: 'Wir sind Söhne einer Mutter, Brüder eines Stammes' eröffnete Oberstudienrat Dr. Degenhart die Tagung. Dr. Rosenmüller-Dresden gab einen Bericht über die Tätigkeit des von ihm geleiteten Dresdner Preßausschusses. Man gewann aus seinen Darlegungen den Eindruck, daß dieses Institut höchst nutzbringend für unseren Stand arbeitet und viel zu wenig gekannt und benutzt wird. In genauer Verbindung mit dem Berliner Ausschusse spürt es allen Angriffen auf den höheren Lehrerstand nach und sorgt für Abwehr in unserer Fachpresse. Zurzeit werden von den Mitgliedern des Ausschusses zwölf Fachblätter genau bis in die Annoncen hinein gelesen, in Betracht kommende Artikel werden registriert, das Material auf Wunsch versandt. Geklagt wurde, ich glaube, sehr mit Recht, daß unsere Fachblätter zu wenig gelesen werden. Es genüge nicht, so äußerte ein Westfale, ein Exemplar im Lehrerzimmer auszulegen; in seiner Heimat sei man so weit, daß sich nicht leicht jemand der Verpflichtung entzöge, das Deutsche Philologen-Blatt selber zu halten. (Bekanntlich ermöglicht sowohl der Verlag des Deutschen Philologen-Blattes wie der der Blätter für höheres Schulwesen das Abonnement auf billige Nebenexemplare.) Reiches Lob wurde den Dresdnern von seiten der Berliner gezollt, und so ging der Antrag, dem Dresdner Aus-

schusse bis zur nächsten Tagung die Geschäfte wieder zu übergeben und den Zuschuß zu erhöhen, einstimmig durch.

Dr. Rosenmüller ist auch Vorsitzender des Jugendschriften-Ausschusses des Dresdner Philologenvereins. Die von diesem Ausschusse herausgegebenen Verzeichnisse haben sich hervorragend nützlich erwiesen, freilich auch den Zorn und die Anfeindung mancher Buchhändler geweckt. Warme Worte der Anerkennung fand für die Tätigkeit des Ausschusses Geh. Regierungsrat Laudien. Die geforderte Beihilfe wurde einstimmig bewilligt. Künftig sollen in einer besonderen Beilage zum Deutschen Philologen-Blatt etwa viermal im Jahre Berichte über geeignete Jugendlektüre erscheinen.

Mit Vergnügen hörte man dem launigen Berichte Prof. Dr. Zimmermanns-Meiningen zu, der 'das Nützliche des Norddeutschen mit dem Angenehmen des Süddeutschen' verbindend seine Erfahrungen als Leiter der Auskunftstelle für höhere Schulen zum besten gab. Seine ausgesandten Fragebogen sind zum Teil nicht, zum Teil ungenügend beantwortet, sehr oft aber mit Strafporto zurückgekommen. Aus den eingeholten Auskünften hat Zimmermann einen Staatenband und einen Städteband hergestellt und ist nun meist in der Lage, die Auskunft, um die man ihn angeht (z. B. über Pflichtstundenzahlen, Titelwesen, Reisestipendien usw.), geben zu können, wenn nämlich das Rückporto beiliegt.

Abgelehnt wurde der Antrag des Rheinischen Philologenvereins, den Verbandstag in der Regel alle drei (statt bisher zwei) Jahre abzuhalten. Mit Recht wies Geheimrat Lortzing darauf hin, daß eine so junge Organisation, wie wir es sind, öfter ihre Feste feiern müsse, um sich ihres Daseins recht bewußt zu werden. Ich möchte hinzufügen, daß der akademisch gebildete Lehrerstand auch Aufgaben genug hat, die der Erörterung auf den Verbandstagen bedürfen. Es ist in München angestrengt gearbeitet worden, und doch mußte ein so wichtiger Vortrag wie 'Kinematograph und Schule' wegen Zeitmangels abgesetzt werden.

Endlos wollte sich die Debatte über den Antrag des Vorstandes hinziehen auf Erwerbung der Rechte eines Eingetragenen Vereins für den Vereinsverband durch Eintrag ins Vereinsregister. Indem die Redner die Erfahrungen zum besten gaben, die sie mit ähnlichen Anträgen bei den Gerichten ihrer Heimat gemacht hatten, ergaben sich allerhand Abweichungen in der Handhabung des formalen Verfahrens. Wie öfter auf dieser Tagung, gelang es auch diesmal Geheimrat Laudien durch glückliche Formulierung der Debatte ein Ende zu machen.

Schon etwas ermattet ging man zu dem wichtigsten Punkte dieser Sitzung über; es handelte sich um Verwendung der Jubiläumspende. Ermüdung von der vorigen Debatte her, der Nachweis der Schwierigkeiten, eine allgemeine Krankenkasse zu gründen, andrerseits die Bindung gegenüber dem Kaiser, die Summe zur Fürsorge in gesundheitlicher Hinsicht zu verwenden, wodurch der Lübecker Vorschlag, die deutschen Auslandschulen zu bedenken, unannehmbar wurde, alles das verschaffte dem Antrage des Vorstandes, ein Genesungsheim zu gründen[1]), günstige Aufnahme. Nach verhältnismäßig kurzer Zeit wurde er mit

[1]) Die Sommerfrische Roda (S.-A.) macht günstige Angebote.

Stimmenmehrheit angenommen und ein Dreimännerausschuß zur Weiterbehandlung der Frage gewählt. Sofort nach der Annahme des Antrages wurden dem Grundkapital der Jubiläumspende noch 4000 Mk. Rest aus der Paulsenstiftung zugeführt.

Auf der Tagesordnung standen noch zwei Vorträge über die wissenschaftliche und pädagogische Fortbildung der höheren Lehrer. Nur Dr. Speck-Steglitz kam an diesem Tage noch zu Worte, Dr. Schunck-Nürnberg sprach erst am nächsten. Speck wies darauf hin, daß man früher von der Forderung wissenschaftlicher Fortbildung sogut wie nichts gemerkt habe, jetzt höre man überall davon, ein Beweis, daß ein Mangel in dieser Richtung eingetreten und fühlbar sei. Darum müsse der Vereinsverband bedacht sein, die bereits vorhandenen Ansätze zu einer einheitlichen Organisation der Fortbildung auszubauen. Der Vortragende sprach über Urlaub und Sabbatsemester, Vorträge und Kurse, sah aber vor allem in der Gründung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin die Möglichkeit einer wirksamen Fortbildung sich auftun. Es kamen in der Debatte Zweifel zum Ausdruck, ob dieses der großen Allgemeinheit dienende Institut für unsere besonderen Ziele geeignet sein werde, unter uns sind wir dort jedenfalls nicht, und Schunck hatte wohl auch damit recht, wenn er darauf hinwies, daß von uns 24000 akademisch gebildeten Lehrern nur sehr wenige zu den Auserwählten gehören würden. Sehr frisch und lehrreich war das, was Schunck ausführte, freilich hatte er zumeist nur bayrische Verhältnisse berücksichtigt. Worin, so fragte er, bestehen denn die Hemmungen, die unsere wissenschaftliche Fortbildung hindern? Wir bedürfen heute erheblich größerer Vorbereitung besonders auch auf die Fächer, die in früheren Zeiten als Nebenfächer nicht bloß gewertet, sondern auch behandelt wurden. In unserem jetzigen Unterrichtsbetrieb gilt da kein Unterschied. Oft genug aber erhalten wir eine Lehraufgabe, die unserem Studiengebiet fernliegt. Kurz, man verlangt von uns, daß wir universale Spezialisten sind. In jeder Stunde soll ein Pensum erledigt werden, und wir müssen jederzeit darauf gefaßt sein, daß das kontrolliert wird. So kommt es, daß die einzelnen Stunden heute einen größeren Energieverbrauch erfordern. Damit hängt zusammen, daß wir uns in erster Linie als Unterrichtsbeamte fühlen, nicht mehr als Arbeiter auf wissenschaftlichem Gebiete, denen zugleich die Sorge für Wissenschaftsverbreitung obliegt. Hinzu kommt, daß bei der großen Bedeutung und Ausdehnung, die jedem Lehrfach zugemessen wird, die Schüler, zumal in unserer sportlustigen Zeit, den an sie gestellten Forderungen immer weniger konform geworden sind; auch dadurch ist die Aufgabe des Lehrers schwerer, seine Tätigkeit angestrengter geworden, und weniger Zeit und Kraft vorhanden für wissenschaftliche Fortbildung. Und doch ist diese unumgänglich notwendig. Wer sie unterläßt, wird zum Ignoranten und nimmt Schaden an seiner Persönlichkeit. Auch Schunck sah in reichlicherer Zumessung von Reisestipendien, Urlaub und in der systematischen Ausgestaltung der Hochschulkurse Mittel zur Förderung. Wichtiger schon erschien mir die Forderung, die Rektoren bezw. Direktoren von Bureauarbeit zu entlasten, damit ihnen mehr Zeit verbliebe, in wissenschaftlicher Hinsicht

anregend zu wirken. Die Möglichkeit, selber in die Bibliothek zu gehen und Bücher zu entleihen, haben wir in Sachsen wenigstens wohl zumeist. Diese Einrichtung ist außerordentlich förderlich. Aber sehr richtig betonte Schunck, daß durch den Druck der Jahresberichte der Bibliothek zuviel Mittel entzogen werden. In der Tat könnte hier eine wesentliche Vereinfachung und Kürzung eintreten, die wissenschaftlichen Beilagen aber könnten ganz fortfallen, namentlich wenn sie der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe entsprungen sind. In unserer vieldruckenden Zeit wäre es ein Verdienst, Wertloses unüberliefert zu lassen. Dagegen wertvolle wissenschaftliche Beiträge könnten von der Unterrichtsbehörde des Staates oder der Provinz als Abhandlungen der höheren Schulen des betreffenden Gebietes in geeigneterem Format herausgegeben werden. Ich glaube, die Achtung vor der wissenschaftlichen Arbeit der akademisch gebildeten Lehrer würde erheblich gesteigert werden. Für mich besteht die wertvollste wissenschaftliche Arbeit rezeptiver Art in der Durcharbeitung eines gediegenen wissenschaftlichen Buches; an solchen Büchern haben wir wirklich keinen Mangel. Gut wird aber eine solche Arbeit nur gemacht, wenn man davon Zeugnis abzulegen hat. In Großstädten finden sich wohl die Kollegen verschiedener Schulen zu einem θίασος zusammen, um vereint Wissenschaft zu treiben. Kleinere Schulen sollten sich freundnachbarlich verbinden, um etwa im Monate einmal ein wissenschaftliches Referat entgegenzunehmen. Geistliche in ihren Konferenzen, Ärzte in ihren Bezirksvereinszusammenkünften haben ähnliches schon lange. Der Nutzen für den Vortragenden ist sicher, für die Zuhörer wahrscheinlich, und die Kollegialität würde außerdem gehoben.

Von dem Hofbräuabend will ich hier nicht berichten, sehr eindrucksvoll war jedenfalls die Begrüßungsrede des Prof. Dr. Bauerschmidt-München.

Am Dienstag begann die Vorversammlung $^1/_2$9 Uhr, die Oberstudienrat Dr. Krallinger leitete und mit geschäftlichen Mitteilungen eröffnete. Hierauf hielt Fittbogen-Neukölln seinen Vortrag über das Deutschtum im Ausland im Unterrichte der höheren Schulen. Das Deutschtum im Auslande bildete überhaupt auf dieser Tagung einen Gegenstand, auf den man wieder und wieder aufmerksam gemacht wurde. Fittbogen wies auf die zwei Millionen unorganisierter Deutschen hin, die in der Zerstreuung leben und in Gefahr sind das Bewußtsein ihrer Zugehörigkeit zu der deutschen Nation ganz zu verlieren. Er möchte darum die Teilnahme der heranwachsenden deutschen Jugend für diese Auslandsdeutschen gewinnen und in deutsche Lese- und sonstige Hilfsbücher für den Unterricht Stücke aufgenommen wissen, die geeignet sind Aufklärung zu schaffen. Wertvoll würden nach den Ausführungen des Referenten auch Studienreisen in solche Gebiete (z. B. Brasilien u. a.) sein, um den Bestand einmal wissenschaftlich aufzunehmen. Über die deutschen Auslandschulen sprach Direktor Dr. Gaster-Antwerpen in sehr anziehender und patriotischer Weise. Seit 1900 verleihen die Schulen zu Konstantinopel, Brüssel, Antwerpen, Bukarest Reifezeugnisse, auf dreizehn anderen Schulen kann die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst erlangt werden. Die Schulen sind Stätten der Pflege vaterländischer Gesinnung, des zähen Festhaltens am Deutschtum. Bei der Er-

oberung der Welt im Frieden, der Erschließung der wirtschaftlichen Märkte für den deutschen Absatz, der Würdigung deutscher Arbeit geben sie die wissenschaftliche Grundlage. Dankbar wurde anerkannt, daß auch die deutsche Regierung den Auslandschulen kräftige Förderung angedeihen läßt. Seit einiger Zeit ist im preußischen Unterrichtsministerium ein schultechnischer Beirat für Auslandschulen tätig, und die Aufwendungen seitens des Reiches machen jährlich eine bedeutende Summe aus. Und doch, angesichts der Bedürfnisse dieser Schulen und ihrer Bedeutung für das Deutschtum genügen diese Mittel noch nicht. An die jungen Kollegen richtete Dr. Gaster die Aufforderung, ihre Kraft in den deutschen Auslandsdienst zu stellen, sich selber den Blick zu weiten, und durch ihr starkes Deutschtum die deutsche Auslandjugend deutsch erziehen zu helfen. Als der Redner seine Ausführungen mit dem Hinweis schloß, daß die Arbeit an den Auslandschulen doch nur einem kostbaren Gute gelte — dem Vaterlande —, ward ihm mit lebhaftem Beifall gedankt. Übrigens leitet Dr. Gaster eine Auskunftstelle für Auslandschulen, wozu ihm aus der Verbandskasse schon am Tage vorher ein Zuschuß bewilligt worden war. Geh. Oberregierungsrat Dr. Reinhardt erklärte später bei seiner Begrüßungsansprache, daß die Regierung in den Auslandschulen ein äußerst wertvolles deutsches Gut erblicke, und daß sie junge Kollegen, die sich im Auslandsdienst bewährt hätten, bei ihrer Heimkehr freudig aufnehmen und versorgen werde.

Es folgten zwei Vorträge über die Jungdeutschlandbewegung. An zweiter Stelle sprach Wimmer-München auf Grund seiner Erfahrungen über das regelmäßige Wandern unter zielbewußter Leitung von Lehrern, wodurch die Jugend für Familie, Schule und Staat erzogen und das Verhältnis der Jugend zur Schule verschönt werde. Den Hauptvortrag aber, der sehr anregend war und zu dem sich Offiziere als Zuhörer eingestellt hatten, hielt Enzensperger-München. Die schärfste Ablehnung erfuhr die von Wyneken angeführte Bewegung. Hier werden der Jugend lockende Melodien vom Triebleben, von dem 'seinen Instinkten Nachgehen' vorgespielt, und wie in der Sage vom Rattenfänger folgen die Unreifen — an sie aber wendet sich Wyneken vorwiegend — nur allzuwillig, um ins Verderben geführt zu werden. Eine andere Bewegung ist die der freideutschen Jugend, eine im ganzen sympathische Jungmännerbewegung, die, wenn ich Enzensperger richtig verstanden habe, nach seiner Meinung für unsere Schulen nicht in Betracht kommt. Zu begrüßen aber sind die Bestrebungen der Jungdeutschlandbewegung, die darauf hinzielen: durch planmäßige Leibesübungen die körperliche und sittliche Kräftigung der deutschen Jugend in vaterländischem Geiste zu fördern. Schon dieses Programm erweckt unser Vertrauen, und ebenso daß es ausgeht von einem Manne wie Generalfeldmarschall von der Goltz, und daß die positive Arbeit dieser Bewegung zum Teil unter Leitung von Offizieren zustandekommt. Bedenken aber erweckt es, daß die höhere Schule an der Jungdeutschlandbewegung[1]) gar nicht beteiligt ist, daß sich der Schwerpunkt jugendlicher Ziele außerhalb der Schule befindet. Die Gefahr einer Überschätzung

[1]) Angeschlossener Verein ist z. B. auch der Wandervogel.

körperlicher Leistungsfähigkeit, die doch nie als Ersatz für mangelhafte geistige Befähigung gelten kann, liegt nahe und muß verhütet werden. Es ist darum nötig, daß den Lehrern der höheren Schulen ein entsprechender Einfluß in der Jungdeutschlandbewegung eingeräumt wird. Der Redner denkt an Mitgliedschaft im Vorstand, an Befragung der Schule bei Unternehmungen u. a.

Der gehaltvolle Vortrag Enzenspergers wurde sehr dankbar aufgenommen. Ich möchte nachdrücklich betonen, daß dieser Gegenstand unserer ernstesten Aufmerksamkeit bedarf, und ich bedaure sehr, daß es in München nicht zu einer ordentlichen Debatte kam. Es erscheint mir zweifellos, daß die Bestrebungen der freideutschen Jugend sehr bald auch von unseren Primanern aufgenommen werden, und dann wird es schwer sein, die neunklassige Schule als Erziehungschule, wie sie jetzt ist, festzuhalten. Ich sehe auch keine Möglichkeit, diese neuen Formen der Körperkultur mit der Schule organisch zu verbinden. Gewiß, so höre ich wenigstens, sind gute Erfahrungen gemacht worden mit dem Wanderbetrieb, aber die Neigung ist doch vorhanden, ohne Lehrer die Unternehmungen zu veranstalten; und oft wird es geschehen, daß der Lehrer doch nicht nach dem Sittenkodex brausender Jugend handeln kann, und es gibt Verstimmungen hüben und drüben. Zudem, wie soll sich unser Dienst, wie unser Stand gestalten? Wir müßten in der Doppelrolle des γυμναστής und γραμματικός wiedergeboren werden, und eins von beiden käme zu kurz. Wenn ich die Bewegung überschaue und mit ihr das Streben nach freierer Gestaltung des Unterrichts vereine, so scheint mir die Entwicklung den Weg nehmen zu wollen, daß unsere neunklassige Schule mit Obersekunda als Erziehungschule abschließt. Die Sorge für körperliche Ausbildung und sittliches Leben geht von dieser Zeit an auf die Jugendorganisation über, der Unterricht wird in Kursen betrieben, und die Lehrer wirken erzieherisch nur durch Lehre und Leben, durch ihre Persönlichkeit.

Nach kurzer Pause folgte die Festversammlung. Es machte uns alle froh, die illustren Ehrengäste in unserer Mitte zu sehen. König Ludwig hatte den Prinzen Alfons abgesandt, für den abwesenden Kultusminister war Exzellenz v. Steiner erschienen, außerdem waren die Regierungen von Preußen, Württemberg, Hessen vertreten, die Stadt München hatte ihren Oberbürgermeister gesandt, die beiden Hochschulen ihre Magnifizenzen, noch viele andere nannte die Teilnehmerliste unter der Rubrik: Ehrengäste. In feiner und vornehmer Weise begrüßte Oberstudienrat Dr. Degenhart die Kgl. Hoheit und die anderen Ehrengäste. Von den Begrüßungsreden sprach sehr an die des Geheimrat Dr. Reinhardt, der im Namen sämtlicher auf der Tagung vertretenen Regierungen redete. Wir akademisch gebildeten Lehrer, so führte er etwa aus, erschienen den Regierungen in unserer Organisation als die Zusammenfassung aller wissenschaftlichen Werte, soweit sie für die Heranbildung der Jugend auf höheren Schulen bedeutungsvoll sind, und mithin als sehr wichtiges Glied des Staates. Magnifizenz v. Mayr gab in reizvoller Weise eine kleine soziologische Betrachtung: er wies auf den Geist der Zeit hin, der alles nivellieren wolle; gut aber stünde es nur um den Staat, wenn die einzelnen Schichten wie in der Form

der Pyramide übereinanderlägen und festen Zusammenhalt untereinander besäßen. In diesem Sinne begrüßte er unsere Organisation, die der Wissenschaftsverbreiter, als nützlich und für den Staat bedeutungsvoll. Oberbürgermeister Dr. v. Borscht stellte sich als Kollegensohn vor; 40 Jahre sei sein Vater im höheren Lehramt tätig gewesen, und er kenne aus der Atmosphäre seines Elternhauses, wie schlimm es um die akademisch gebildeten Lehrer bestellt gewesen sei vor ihrer Organisation. Darum sei er heute nicht nur als Oberbürgermeister von München unter uns, sondern auch mit großer innerer Anteilnahme. Nachdem noch ein holländischer Kollege die Grüße des Auslandes gebracht hatte, hielt Prof. Hartmann-Bayreuth seine mit Beifall aufgenommene Festrede, die in diesen Jahrbüchern abgedruckt ist (Heft 5).

Bereits um 3 Uhr begann die Hauptversammlung. Nach Schuncks Vortrag (s. o.) erhielt Rektor Dr. Poland-Dresden das Wort zu seinem Vortrage über die freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Schulen. Poland hatte mit Löffler zusammen genau die allgemeinen Gesichtspunkte in Leitsätzen zusammengestellt, und jeder von beiden dann noch die besonderen Aufgaben seines Wirkungsgebietes (des Sprachunterrichts bezw. des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaft) gekennzeichnet. Auf diese durch die Mitteilungen bekanntgegebenen Leitsätze verweise ich, auf ihnen bauten sich beide Vorträge auf. Ich muß mich hier darauf beschränken, von der Debatte einiges zu berichten. Hatte Poland gefordert, daß die Versetzung aus Obersekunda nach Unterprima besonders streng genommen würde, so gab Klatt-Berlin-Steglitz der Befürchtung Ausdruck, es werde doch nicht dazu kommen, ja, es sei Gefahr vorhanden, daß man erst recht milde verfahren werde, weil ja für den Notleidenden künftig die Schwierigkeiten des betreffenden Faches wesentlich gemildert seien. Ein bayrischer Kollege — die Namen der Debatteredner müßten auf einer künftigen Tagung deutlicher verkündet werden — führte aus, die Gabelung sei ja bereits in den drei Typen der höheren Schule vorhanden; auf allgemeine geistige Durchbildung komme es an, im Bereiche jeder einzelnen dieser Schularten könne nichts von den Forderungen nachgelassen werden. Zudem vollzögen schon die Schüler an sich eine Auswahl, indem sie Lieblingsfächer hätten und ihnen mehr Teilnahme zuwendeten als anderen, die ihnen weniger lägen. Lohr-Wiesbaden trat auf als Mann von altem Schrot und Korn. Gerade in den Fächern, wo einer schwer fortkommt, soll er arbeiten, gerade diese Überwindung ist wertvoll; aber das verträgt eine Schule sowenig wie der Mensch, daß ihr der Kopf gespalten wird. Ein Mathematiker berichtete, daß er bei einem Versuche mit der Gabelung nur in die Lage gekommen sei, ungeeignete Dinge mit den Schülern behandeln zu müssen. Aber auch die Freunde der Sache kamen zu Worte. Man wies auf die ungesunde Ausdehnung hin, die alle Lehrstoffe gewonnen hätten, es sei geradezu Forderung geistiger Hygiene, Beschränkung in der Vielheit eintreten zu lassen. Oly-München betonte, daß die zwei oberen Klassen die Aufgabe hätten, mehr auf das Berufstudium vorzubereiten. Es sei nur billig, wenn man dem Sehnen der jungen Leute in dieser Richtung entgegenkäme. Immer mehr hatte sich

die Debatte der Frage zugewendet: Was hat man heute unter Bildung zu verstehen? Handelt es sich um ein gewisses Maß von Wissen in einer Vielzahl von Fächern, ist es ein gründliches Wissen in einigen, das als Basis dienen kann, um auch ein allgemeines Wissen zu gewinnen? Es wurde angeregt, auf dem nächsten Verbandstage darüber einen Vortrag zu hören.

So hatte die ziemlich lebhafte Debatte doch die Sache recht gefördert. Eine vom wissenschaftlichen Geist erfüllte Schule wird wohl ein gründliches Wissen auf wenigen Gebieten einem allgemeineren, aber dürftigeren Wissen vorziehen wollen. Ist denn nicht auch viel gewonnen, wenn unsere Schüler durch eine Beschränkung der Ansprüche in vielen Fächern leistungsfähiger werden? Und heute, wo das Seminar bereits Anstrengung macht, von dem einseitigen Beruf der Lehrervorbildung loszukommen und eine allgemeinere Bildung zu geben, wird es richtig sein, daß die höhere Schule tief gegründetes Wissen, sei es in den sprachlich-historischen sei es in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, vermittelt, freilich unter steter Anregung der Schüler, selber für Ergänzung und Vervollständigung ihres allgemeinen Wissens zu sorgen. Man darf die ganze Gabelungsfrage nicht unter dem Gesichtspunkte der Erleichterung betrachten, sondern vielmehr unter dem gesteigerter Leistungsfähigkeit. Professor Löfflers Vortrag, maßvoll und sachlich wie der Polands, brachte das hübsche Bild für den Betrieb der Mathematik in der historischen Abteilung, daß ein wohlwollender Freund die Wanderer auf die wichtigsten Punkte, die bemerkenswertesten Stätten hinweist, während es in der mathematisch naturwisssenschaftlichen Abteilung gelte, eindringende Geländestudien zu machen historische und philosophische Rück- und Ausblicke zu halten.

Der letzte Vortrag mußte ausfallen, denn es war sehr spät geworden. Punkt 8 Uhr saßen wir schon wieder im Theater, um 'Der Widerspenstigen Zähmung' zu sehen, wieder weilte Prinz Alfons unter uns und empfing in der Pause unsere beiden Vorsitzenden aufs liebenswürdigste.

Den Tagungen von Darmstadt, Eisenach, Braunschweig, Magdeburg, Dresden hat sich die Münchner Tagung schön und würdig angeschlossen, und die Münchner Herren haben sich für ihr ihre nicht leichte Arbeit im Dienste des Verbandes und für die Liebenswürdigkeit, mit der sie uns allenthalben entgegenkamen, herzlichen Dank verdient. Es gab keinen Mißklang, Nord und Süd vertrugen sich ebenso wie humanistisches Gymnasium und Oberrealschule. Ich bringe von dieser Tagung nationale Erhebung und gehobenes Standesbewußtsein mit; denn ich habe es gespürt, daß wir akademisch gebildeten Lehrer an unserer festen Organisation auch und nicht in letzter Linie zu den Atlanten gehören, die den herrlichen Bau des Deutschen Reiches tragen helfen, und daß die Regierungen und maßgebenden Kreise auf diese unsere Mithilfe den allergrößten Wert legen. Möge unser Verband immer fester zusammenwachsen und einig bleiben und so anregende Tagungen halten wie bisher! Die nächste ist 1916 in Köln.

THEODOR VOGEL

Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens im Königreich Sachsen

Von Konrad Seeliger

(Fortsetzung von S. 407 und Schluß)

III

Vogel hat in seinen 'Lebensaufzeichnungen' auf die Besprechung der von ihm bearbeiteten Lehr- und Prüfungsordnungen gerade eine Seite verwendet; um so gründlicher sind die Ausführungen, in denen er zu den einzelnen in der Schulbewegung aufgeworfenen Fragen Stellung nimmt und Geist und Methodik der Unterrichtsfächer behandelt; wollen wir also den Schulmann recht würdigen, haben wir darauf, soweit es die diesem Aufsatz gezogenen Grenzen gestatten, einzugehen.

Wohl ist Vogel der Forderung der Zeit, die Stundenzahl der Lehrpläne zu vermindern, den Lehrstoff in allen Fächern zu beschränken und die Schüler in den schriftlichen Arbeiten zu entlasten, für alle drei Schulgattungen entgegengekommen und konnte dies, ohne mit der eigenen Überzeugung in Widerspruch zu treten; denn er stellte, wie seine Schüler bezeugen, freiwillige Arbeit über die gebotene. Aber wie er selbst von frühster Jugend an bis in seine letzten Tage Beschäftigung, die nie ermattet, als das köstlichste Gut des Lebens angesehen hat, so sträubte er sich gegen jede Verweichlichung und Verwöhnung der Jugend und wollte nichts davon wissen, daß sie ohne Anstrengung und Aufregung, behaglich und spielerisch zu einem Scheinziele geführt werde; das haben seine Schüler erfahren, ohne es als Härte zu empfinden. Wie er öde pedantische Schulmeisterei verurteilte, so nicht minder den Epikureismus didaktischer Spielereien. Darum konnte er sich auch nicht mit der Prüfungsscheu der Reformer befreunden: er legte Wert auf die Reifeprüfung, ohne sie zum Abladeplatz für Gedächtnisstoff herabzudrücken; er hielt auch an der sächsischen Überlieferung der schriftlichen Klassenprüfungen fest und war so altmodisch, die öffentlichen Prüfungen vor Ostern nicht für überflüssig oder gar für Blendwerk zu halten; an eine Gefährdung der Schülernerven durch die sogenannten Extemporalien glaubte er nicht. Selbst keine robuste Natur, eher von schwächlichem Körperbau, mochte er des Leibes Wohlfahrt und Wohlbehagen nicht an erste Stelle setzen. Indessen begrüßte er die Schrift von H. Raydt: 'Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper'[1]) und ließ sich, wenn er auch englische Verhältnisse nicht ohne

[1]) Wissenschaftliche Beilage zur Leipziger Zeitung 1889 Nr 55. Beiläufig — Vogel selbst hat sich nicht darüber ausgesprochen — wann wird man aufhören, Juvenals *orandum est ut sit mens sana in corpore sano* (10, 356) in dem geläufigen Sinne zu deuten? Beten wir nicht auch um einen gesunden Leib und eine unverletzte Seele, ohne dabei das eine von dem anderen abhängig zu machen?

weiteres auf Deutschland übertragen haben wollte, überzeugen, daß Leibesübungen dazu beitragen, nicht nur eine kräftig frische, sondern auch eine willensstarke und ehrliebende Jugend heranzuziehen, und daß Erzieher und Zögling durch das gemeinsame Interesse an volkstümlichen Vergnügungen einander menschlich nähergerückt werden. Sowenig er daher für eine dritte Turnstunde (als Pflichtstunde) zu haben war, begünstigte er doch die Turnspiele und sorgte dafür, daß ihre Leitung den Lehrern als Pflichtleistung angerechnet wurde; wohlgemerkt: Spiel, aber nicht Sport, *μέτρον ἄριστον* nach dem Grundzug seiner Persönlichkeit. Wenn er aber die Anstellung von Schulärzten an den höheren Schulen ablehnte, weil er befürchtete, sie möchten in ihrer Sorge für die Körperpflege zu weit gehen und nach der Herrschaft in der Schule streben, so scheint mir Richard Richter[1]) in dieser Frage das Richtige gesehen zu haben, mit seiner Warnung, sich gegen den Schularzt zu sträuben, der dem Lehrer und insbesondere dem Leiter der Schule als guter Berater und Helfer eine Reihe von Verantwortungen abnehmen könne. Seine Prophezeiung, daß die medizinischen Bäume nicht in den Himmel wachsen werden, hat sich, seit der Schularzt an den höheren Schulen Sachsens angestellt ist, bis jetzt bestätigt. Wertvoll, ja unentbehrlich ist ja auch dessen Mitwirkung bei der Belehrung der älteren Schüler über die Gefahren des Alkoholgenusses und geschlechtlicher Ausschweifungen.

Daß ein Schulmann wie Vogel das Können über das Wissen, die Charakterbildung über den bloßen Unterricht stellte, braucht nicht besonders betont zu werden; aber vom grünen Tische dergleichen vorzuschreiben trug er mehr und mehr Bedenken. Die amtliche Behandlung solcher Imponderabilien erschien ihm gefährlich, weil eine Unterweisung der Lehrer, die niemals die Einzelfälle erschöpfen kann, leicht mißverstanden wird. 'In den ersten Jahren meiner 'ministeriellen Tätigkeit habe ich derartiges wohl auch in Generalverordnungen 'behandelt; das Rektorat und der Ciceronianismus wirkte bei mir damals noch 'nach: bald habe ich derartige Stilübungen ganz eingestellt.' 'Liebe zum Vater-'land, zur Heimat, Kunstsinn usw., muß denn das alles *via et ratione* eingebleut 'werden? Dagegen weiß jeder von seiner Schulzeit her, wie tief und dauernd 'ein paar Sätze wirken, die ein für die Sache begeisterter, beliebter Lehrer in 'rechter Stunde einstreut, zumal wenn die Schüler wissen, daß der Mann für 'das wirklich lebt, was er empfiehlt.'

Man versteht, daß sich Vogel von einem systematischen Gesinnungsunterricht wenig versprochen, auch der 'Konzentration des Interesses' etwas mißtrauisch gegenübergestanden hat; wohl aber bekämpfte er einseitiges Spezialistentum und verlangte, daß die Lehrer bei ihren Anforderungen an die Schüler und bei der Beurteilung ihrer Leistungen die Sonderinteressen ihres Faches zurückdrängten und das Ganze des Unterrichts und der Erziehung zur Persönlichkeit im Auge behielten. Dieses Ideal wird ja in der sogenannten 'Kunsterziehung' angestrebt, die in Schillers ästhetischer Erziehung ihr Vorbild sucht,

[1]) In diesen Jahrbüchern 1898 II 101.

wenn sich nur nicht auch hier wieder der richtige Gedanke in verschwommenen Vorstellungen verhüllte und utopische Ziele mit der nüchternen Wirklichkeit in Konflikt gerieten. Vogel ist am Zeichenunterricht nicht vorübergegangen. Er bevorzugte die Flinzersche Methode, die seinem wissenschaftlichen Sinn entsprach: Flinzer hat auch in der Hauptsache den Lehrplan des Zeichenunterrichts für die Realschulen entworfen, allerdings mit einigen Zugeständnissen an die von Hamburg ausgehende Reformbewegung, deren extreme Forderungen auch Vogel ablehnte. 'Als stäke in jedem dritten Knaben ein genialer Künstler, 'der nur entpuppt sein wollte, hieß es jetzt: man lasse die Anfänger nach An-'schauung oder Erinnerung zeichnen, was sie wollen, lehre sie nach und nach 'schärfer beobachten, genauer wiedergeben, aber störe ihr fröhliches «Sich Aus-'leben» mit Bleistift und Pinsel so wenig als möglich durch schulmeisterliche 'Pedanterien.' Inzwischen ist auch diese Richtung in gangbare Bahnen eingelenkt, so daß sich Vogel ihr gewiß genähert haben und ihre Forderung, das Zeichnen als Pflichtfach über die Unterklassen auch im Gymnasium fortzusetzen, nicht von vornherein abgelehnt haben würde. Auf die Erziehung zu scharfer Beobachtung der Dinge legte er jedenfalls Wert, wie aus gelegentlichen Bemerkungen der Lehrordnungen hervorgeht[1]); dagegen warnte er mit Recht vor einer Häufung von Anschauungsmitteln im Geschichts- und Literaturunterricht, die die Phantasie mehr unterdrückt als fördert.

Auffallend ist, daß er in seinen Lehrordnungen die Methodik des Gesangunterrichts unberücksichtigt gelassen und sich mit äußerlichen Bestimmungen über die Zahl der Stunden und die Beteiligung der Schüler daran begnügt hat.[2]) Aus Mangel an Interesse hat er das gewiß nicht getan; denn er war darin ein Kenner und nicht leicht zufriedenzustellen. Sachsen ist für die Pflege des Gesanges von jeher ein günstiger Boden gewesen; den Thomanern und Crucianern, deren Ruf bekannt ist, schließen sich in anderen Städten Gymnasialkirchenchöre aus alter Zeit an, und seitdem in nicht wenigen Schulen die Pflege der Instrumentalmusik unter die Obhut der Gesanglehrer gekommen ist, ist das Interesse an musikalischen Darbietungen nicht nur unter den Schülern, sondern auch unter den Eltern und Freunden der Schulen gewachsen; Vogel selbst folgte gern den Einladungen dazu.

Von der Musik zur Mathematik ist nur ein Schritt; so mag diese den Reigen der wissenschaftlichen Fächer eröffnen. Vogel hat im Lehrplan der Gymnasien die Mathematik um eine Stunde gekürzt, wie den Rechenunterricht in

[1]) Dies gilt in erster Linie vom naturwissenschaftlichen Unterricht: Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien § 27, für die Realgymnasien § 29, 1, für die Realschulen § 26, 1; aber auch für die Erdkunde: Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien § 26, 2, für die Realschulen § 23, 2; für den geometrischen Unterricht: Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien § 35, 4. Über Anschauungsmittel im Geschichtsunterricht: Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien § 23, 3, für die Realschulen § 20, 4.

[2]) Die ihnen eingeräumte Freiheit nutzen nicht wenige Gesanglehrer mit Erfolg aus nicht nur zur Ausbildung der Atmungs-, Sprach- und Stimmorgane und zur Beibringung klarer Tonbegriffe, sondern auch zur Einführung in die Musikgeschichte, hier und da auch zur Erprobung besonderer Lehrmethoden, wie des Tonwortsystems.

den Realgymnasien und Realschulen, ein geringfügiger Abstrich im Verhältnis zu der Gesamtentlastung. Er war ein Freund der Mathematik; wer je einer Reifeprüfung unter seinem Vorsitz beigewohnt hat, weiß, mit welch lebhaftem Anteil er die Prüfung in diesem Fache verfolgte, und wenn er sich auch in ihm als Laien bekennen mußte, hat er doch in seinem arbeitsreichen Amte noch Zeit gefunden, sich in diesen Unterricht so hineinzuarbeiten, daß er sich ein Urteil über seinen Betrieb erlauben konnte. Er meinte, daß nur unter einem Rektor, der für dieses Fach weder Interesse noch Verständnis habe, sich die Lehrer der Mathematik unberechtigte Übergriffe erlaubten; ehre er ihr Recht und ihre Arbeit, so sei eine Verständigung mit ihnen nicht schwer zu erreichen. Er selbst wohnte bei seinen Besuchen in den Schulen gern einer mathematischen Lehrstunde bei und 'erquickte' sich an der Sachlichkeit und dem strengen Gang dieses Unterrichts. Die gegenwärtige Reformbewegung auf diesem Gebiete hat er in ihren Anfängen zu verfolgen noch Gelegenheit gehabt. Als im Jahre 1893 ein Professor an der Technischen Hochschule dem Ministerium Änderungen im mathematischen Unterricht der Realgymnasien empfahl, lauteten die eingeforderten Gutachten der Rektoren so ablehnend, daß die Eingabe ad acta genommen wurde.[1]) Es ist begreiflich, daß Vogel dem Rate der älteren Schulmathematiker, denen er seit Jahren Vertrauen schenkte, folgte und sich von ihnen überzeugen ließ, daß die Schulmathematik in dem bisherigen Umfang und nach der bisher geübten Methode auf dem rechten Wege sei; etwas vom Geiste der neuen Richtung glaubt man doch zu spüren, wenn in § 25 der L.- u. P.-O. für die Gymnasien (1893) die 'graphische Darstellung von Funktionen' unter die Lehraufgabe der Oberprima gestellt und in § 35, 4 der L.- u. P.-O. für die Realgymnasien (1902) die 'Ausbildung der räumlichen Phantasie' im geometrischen Unterricht besonders betont wird. Vor allem in dem einen Punkte war er mit ihr einverstanden, daß die Probleme des täglichen Lebens, die Beziehungen der Wissenschaft zum Außenleben in den Übungsaufgaben mehr berücksichtigt werden sollten, während er umgekehrt nicht wünschte, daß die Physik, die er in hohen Ehren hielt, zu stark mathematisch behandelt würde, als wäre sie nur ein Übungsfeld für die Mathematik. Von der Chemie pflegte er offen zu bekennen, daß sie sich seiner Beurteilung entziehe; an ihrem Wert für die Realanstalten hat er niemals gezweifelt, zumal wenn sie den Gedächtnisstoff tunlichst beschränkt und nicht in den Bereich der Hochschule übergreift. Die Einführung von Schülerübungen in beiden Gebieten kam während seiner Amtszeit noch nicht in Frage; auch die Biologie hat erst in jüngster Zeit ihre Ansprüche an die Schulen erhöht. Was er in seinen 'Aufzeichnungen', die einem stark konservativen Zuge folgen, über den Bildungswert der biologischen Wissenschaften sagt, läßt schließen, daß er solche Ansprüche kaum gefördert haben würde; eher würde er vielleicht die Wünsche der Geographen zu erfüllen geneigt gewesen sein. Wenigstens gibt er in der Generalverordnung vom 6. Dezember 1891 (S. 400) zu, daß der geographische Unterricht im Gymnasium bei seiner geringen Stunden-

[1]) Loc. XVI 1^{m} Bl. 108 ff. 165 ff.

zahl nur Bescheidenes leisten könne, und verweist die Jugend bei ihrem natürlichen Interesse an der Kenntnis fremder Länder auf die Privatlektüre. Aber dieser Unterricht hat methodisch solche Fortschritte gemacht und ist dadurch zu einem so ansehnlichen Bestandteil humanistischer Bildung geworden, daß man bei dieser Vertröstung Beruhigung nicht fassen kann.

Wenn Adolf Matthias in seinem Buche 'Erlebtes und Zukunftsfragen' seine Erlebnisse im neusprachlichen Unterricht so erfreulich findet, daß hierin Zukunftsfragen kaum noch zu stellen seien (S. 265), so blickte Vogel mit anderen Gefühlen auf die Reformbewegung in diesem Gebiete zurück und glaubte sich darin im Einklang mit seinen Kollegen aus anderen Bundesstaaten. Ich gebe den Abschnitt aus seinen Aufzeichnungen (III 141 ff.) mit geringen Auslassungen wörtlich wieder:

'Die Reformbewegung auf dem Gebiete der neueren Sprachen ist länger 'andauernd und tiefergehend gewesen, als die auf allen anderen. Kein Wunder. 'Reichten sich hier doch mächtige Parteien die Hand, die Vorkämpfer für die 'Realanstalten, die mehr Boden für den neusprachlichen Unterricht forderten, 'und die Methodiker, die als solche einen anderen Betrieb wünschten; dazu 'kamen noch die Verfechter der Einheits- und Reformschule mit neusprach-'lichen Unterklassen. Als ich eintrat, war Vietors *Quousque tandem* bereits er-'tönt und die Wogen der Bewegung schon hochgehend.'

'Widerwärtig genug war oft die Art, wie der Kampf geführt wurde, un-'erträglich die seichte Anmaßung, mit der sich namentlich das Französische 'gegenüber den alten Sprachen aufspielte. Dienstlich bin ich, so schwer es mir 'auch ward, der Losung treu geblieben: die neue Richtung gewähren, sich aus-'toben lassen, soweit nicht ernste Interessen gefährdet oder Zwistigkeiten in 'den einzelnen Kollegien erzeugt würden. Durchschaute ich doch, daß das Ende 'vom Liede nach Ausscheidung aller Übertreibungen die verbesserte, durch neue 'Ideen befruchtete alte Methode sein werde. Lange schien es nicht so; schließ-'lich hat aber der Erfolg mir recht gegeben.'

'Zuerst hieß es nur: hinweg mit dem öden, geisttötenden Grammatik-'betrieb! In den Stunden ist zu sprechen und zu lesen; dabei sind die Elementar-'sätze der Formenlehre und Syntax auf analytischem Wege zu gewinnen und 'allmählich durch Übungen einzuprägen. Dann kam die Losung (der Kürze 'halber spreche ich nur vom Französischen, da dieses das Hauptinteresse er-'regte): zur Erzielung einer ganz reinen Pariser Aussprache sind Phonetik 'und Transkription nötig neben öfterem Aufenthalte der Lehrer in Paris. Eine 'neue Forderung lautete: will man auf Eisenbahnen, Bahnhöfen, Märkten und 'im Straßengewühl von Paris bequem fortkommen, so möchte man die augen-'blicklich bestehenden Einrichtungen und gangbaren Ausdrücke einschließlich 'der bloß idiomatischen kennen. Es folgte ein weiterer Anstoß: das Übersetzen 'ins Deutsche bringt störende Laute in die französische Stunde, ist auch nicht 'nötig, wenn alles Dunkle französisch erläutert wird. Anzustreben ist, daß auch 'sprachliche Dinge französisch besprochen werden. Damit der Humor nicht 'fehle, wurde nun gar noch verlangt, daß das für Parlierübungen aushängende

'Bild wirkliche französische Berge, Bäume, Menschen vorführe. Und genau das-'selbe wurde für das Englische empfohlen.'

'Dazu kam noch die Einleitung des französisch-englischen internationalen 'Briefwechsels und die Berufung englisch-französischer Rezitatoren zu Rund-'reisen an den deutschen Schulen, beides von der Zentralstelle in Leipzig aus 'angeregt und mit ausdauerndem Eifer betrieben.'

'Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Nur 'zu bald stellte sich heraus, daß die wenigsten Neusprachler die fremde Zunge 'so beherrschten, daß sie dem Fluge der Reformer hätten folgen können. So 'kam es zu einer höchst bedenklichen Schwankung. Es konnte vorkommen, daß 'an derselben Schule A. möglichst viel *parlando* abmachte, B. nur nebenbei 'spärlich parlierte, C. in der Hauptsache nach Plötz-Kares weiter dozierte.'

'In den Prüfungsarbeiten machte sich nur zu bald eine böse Unsicherheit 'im Elementaren bemerklich. Die Heißsporne der Bewegung sagten zur Ent-'schuldigung: Auch der Franzose macht Schnitzer, wenn er schreibt; es ist nur 'deutsche Pedanterie, gegenüber dem großen Vorteil der Beherrschung der 'Sprache, kleine Formen- und Satzbauanstöße sonderlich ernst zunehmen. Aber 'es blieb nicht bei kleinen Verstößen, immer mehr wuchs die Zahl der schimpf-'lichen groben Fehler. Die Führer sagten darauf: Man verbessere den neusprach-'lichen Unterricht auf den Universitäten, stelle Lektoren an, verlange von allen 'Lehrern Auslandsbesuche, indem man zahlreiche ausgiebige Reisestipendien aus-'wirft. Ist nur das rechte Können beim Lehrer vorhanden, so wird er neben 'der Gewandtheit auch Korrektheit innerhalb der Grenzen des Unerläßlichen er-'zielen können. Einzelne dieser Wünsche sind, wenn auch in bescheidenem Maße, 'erfüllt werden. Mittlerweile aber ist denn doch eine fühlbare Ernüchterung den 'Sätzen der Reformer gegenüber eingetreten.'

'Der deutsche Patriotismus hat sich gegen die Zumutung geregt, daß deutsche 'Knaben den Parisern jeden Hauch, jede Tagesredensart ablauschen möchten. 'Deutsche Gründlichkeit hat sich dagegen aufgelehnt, daß die ernste Schule eine 'fremde Sprache praktisch eindrille, ohne daß ein sicheres, bewußtes Können 'erstrebt und erzielt werde, ganz abgesehen davon, daß solcher Drill doch nur 'wenigen Schülern später einen sonderlichen praktichen Nutzen bringen kann. 'Die Vollanstalten schämten sich auch, die Meisterwerke der fremden Literatur 'so, wie man angefangen hatte, in den Hintergrund treten zu lassen hinter mo-'dernen Machwerken, die bloß darauf bedacht waren, fremdländische Örtlichkeiten, 'Sitten, Bräuche im Rahmen einer an sich inhaltsleeren Erzählung vorzuführen.'

'Verkannt sei nicht, wie viele tiefgehende, heilsame Anregung diese Re-'formbewegung gebracht hat. Die Rührigkeit der sächsischen Neuphilologen in 'den Sektionen der Versammlungen, in dem Leipziger und Dresdener Neuphilo-'logenverein, aber auch in den Schulen, hat mich oft erfreut, wenn auch manches 'minder Angenehme dabei in Kauf zu nehmen war. Und ausdauernd, anhaltend 'ist diese Rührigkeit gewesen. Oft zu groß auf dem Büchermarkte! . . .'

Der Beweglichkeit der Neusprachler war Vogel geneigt die schwerfällige Hoplitennatur, wie er sich gern ausdrückte, der Altphilologen entgegenzustellen;

auch da wollte er nur gewisse Auswüchse, nicht das Fach selbst bekämpfen. Es ist nicht leicht, seine Stellung zum klassischen Altertum und zum Unterricht in den alten Sprachen im ganzen zu würdigen. Er selbst hat den Vorwurf der Lauheit in Sachen der altsprachlichen Schulbildung energisch zurückgewiesen, der Gymnasialbildung bei aller Wertschätzung der Realanstalten den Vorzug gegeben und die liebevoll vertiefte Beschäftigung mit den Meisterwerken der griechisch-römischen Literatur und Kunst als wertvolles Erziehungsmittel und in ihrer Bedeutung für das Innenleben anerkannt.[1]) Der Schüler Boeckhs konnte und wollte sich dem Genius des Hellenentums nicht entziehen; aber andrerseits hat er wiederholt bekannt, daß Schiller und Shakespeare seinem persönlichen Empfinden näher stünden als Sophokles und Euripides, daß er für seine Person den Homerunterricht eher abgelehnt als gesucht habe, und hat vor einer enthusiastischen Überschätzung der Antike ausdrücklich gewarnt. Seine wissenschaftlichen Studien galten der römischen Literatur in der Kaiserzeit, seine didaktischen Aufsätze beziehen sich in der Hauptsache auf den Lateinunterricht. Die Mängel des Unterrichts waren es, die in ihm Zweifel erregten, ob die Antike noch ihre Bildungskraft an der Jugend bewähren kann. Vogel war mehr als andere von persönlichen Eindrücken abhängig, und so konnte eine Stunde, in der es einem Lehrer gelang, eine Schriftstelle seinen Schülern lebendig zu machen und ihren Gedankengehalt bis zur Tiefe zu erschöpfen, nicht nur seine Anerkennung, sondern seinen Dank, dem er warmen Ausdruck zu verleihen wußte, gewinnen; aber eben, weil er auf diesem Gebiete volle Sachkenntnis besaß und hohe Ideale mitbrachte, verletzte ihn geradezu die schwerfällige Umständlichkeit oder das hilflose Ungeschick gewisser Herren, die den Eindruck erweckten, als ahnten sie nicht, wie leidenschaftlich das Gymnasium heutzutage bekämpft wird, und darauf lospaukten, wie es ihnen von der Schule her geläufig oder auch am bequemsten war. Dazu störten ihn mancherlei Gewohnheiten, lästige kleine Unarten, die mancher nicht abzulegen vermag: das Wiederholen stehender Redensarten, das Unterbrechen der Schüler, das planlose Hineinreden in die Übersetzung, unnützes Vorsagen der Textworte, die saloppe Regelfassung, das grämlich nörgelnde Gezänke, ja auch das unruhige Auf- und Abgehen im Klassenzimmer, und wenn ihn alles dies an den Altphilologen mehr verletzte als an anderen Lehrern, die doch von solchen Unarten auch nicht frei waren, so war dies eben ein Ausfluß des Verantwortlichkeitsgefühls, das ihn gerade für sein Fach und dessen Vorzugstellung erfüllte, nicht bloß im Gymnasium, sondern, soweit es das Latein betraf, auch im Realgymnasium.

Eine Einschränkung der schriftlichen Übungen im Lateinischen erschien ihm zulässig. Die freien Arbeiten[2]) hatte er als Prüfungsleistungen nur ungern

[1]) So auch in dem Aufsatz: 'Goethe und das klassische Altertum' in diesen Jahrbüchern 1898 I 82 ff. Die in Meißen 1869 gehaltene Festrede: 'Mit welchem Rechte nennt man das hellenische Volk das klassische?' scheint verloren zu sein.

[2]) Wie ernst er es selbst mit diesen Übungen genommen hat, beweist sein Aufsatz in den Neuen Jahrbüchern für klassische Philologie und Pädagogik 1886 II 489 ff. 'Die Korrektur der freien lateinischen Aufsätze nach der Seite der sprachlichen Form.'

fallen lassen, darum empfahl er, in den Oberklassen dann und wann kleine Aufgaben, die sich auf die Lektüre oder sonst einen Gegenstand des Unterrichts beziehen, zur freien Bearbeitung zu stellen, wie er es auch freundlich aufnahm, wenn der Lehrer den Inhalt einer dazu geeigneten Schriftstelle im schlichten Latein wiederholte oder die besseren Schüler zur Wiederholung aufforderte; in der Reifeprüfung legte er auf eine derartige Leistung besonderen Wert. Ja so weit wahrte er die altsächsische Überlieferung, daß er die hergebrachten metrischen Übungen aus der Lehrordnung für die Gymnasien nicht völlig beseitigte und freiwillige poetische Versuche in den Oberklassen als Ersatz einer Hausarbeit für zulässig erklärte.[1]) Für die Hausarbeiten der Oberklassen empfahl er eine deutsche Vorlage, die den Schüler zu einer freien Übertragung nötigte, wenn er von den Darstellungsmitteln der lateinischen Sprache Gebrauch machen wollte. Klarheit, Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks sollten vorzugsweise gefordert werden, der Schmuck der Rede nur insoweit, als er der lateinischen Färbung diente; rhetorisches Rankenwerk war ihm zuwider.[2]) Vogel redete da gern von Ciceronianismus und schloß darin auch die ängstliche Einschränkung der Latinität auf den angeblich ciceronischen Sprachgebrauch ein, wenn er seine ausschließliche Berücksichtigung im Unterricht bekämpfte[3]); darum hat er auch als Ergänzung der lateinischen Lektüre in den Oberklassen die Bearbeitung einer Chrestomathie aus Schriftstellern der silbernen Latinität angeregt, ein Gedanke, den Theodor Opitz und Alfred Weinhold ausgeführt haben.[4]) In diesem Punkte trafen seine didaktischen Grundsätze mit seinen wissenschaftlichen Studien zusammen. Er kehrte damit zu dem älteren Betriebe des Lateinunterrichts zurück, auch da, wo er vor einer kraft- und zeitvergeudenden Dehnung des syntaktischen Unterrichts warnte; ja er bekannte sich freimütig zu der Ketzerei, man dürfe die bildende Kraft der Grammatik nicht überschätzen und der Sprache mit dem Regelwerk nicht Gewalt antun.[5]) Doch dachte er nicht daran, auf eine gründliche sprachliche Behandlung der Schriftsteller zu verzichten; das konnte

[1]) Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien § 14, 5 und 6. § 13 unter 'Obertertia' und 'Untersekunda'.

[2]) Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien § 14, 6. Dazu die Generalverordnungen vom 20. April 1893 (Loc. XVI 1^{m} Bl. 81 ff.) und vom 7. Mai 1896 (Loc. XVI 1^{m} Bl. 366 f.) bei Kretzschmar, Höheres Schulwesen im Königreich Sachsen S. 203 f. 223 f.

[3]) N. Jahrb. f. Philol. und Pädag. 1891 II 1 ff. 'Die Nachahmung Ciceros auf unseren Gymnasien'.

[4]) Ebd. II 209 ff. 'Eine Lücke in der lateinischen Klassenlektüre der Gymnasien'. Die erste Auflage der Chrestomathie erschien 1893.

[5]) Ebd. II 577 ff. 'Die Dehnung des syntaktischen Unterrichts in den alten Sprachen'. Der Vorwurf gilt ganz besonders der breiten Behandlung der Kasuslehre in den Mittelklassen. Treffend führt der Verf. aus, daß die mehr zum Nachschlagen bestimmten dickleibigen Grammatiken älterer Zeit das Sprachgefühl weniger gefährdet haben als die zum Auswendiglernen bestimmten Leitfäden der letzten Jahrzehnte. In der Generalverordnung vom 6. Dezember 1891 (S. 400) wird mit Recht das Bedürfnis zeitgemäßer Übungsbücher hervorgehoben; denn da die Übungsbücher das grammatische Maß zu bestimmen pflegen, wird die Mahnung zur Einschränkung des syntaktischen Unterrichts so lange erfolglos sein, als sie die Einübung von entlegenen Einzelheiten fordern.

er um so weniger, da er auf das innere Verständnis der Schriftwerke den größten Wert legte und jede überflüssige Abschweifung in das Gebiet der sogenannten Realien tadelte; eher ließ er literargeschichtliche Exkurse gelten, wenigstens hat er einmal einen interessanten Vorschlag zu ihrer fruchtbareren Behandlung gemacht.[1]) Der Herabdrückung des Niveaus des Lateinunterrichts trat er mit einem energischen *non possumus* entgegen und wollte eine weitergehende Einschränkung des Lehrstoffes nicht zugeben.[2]) Nach wie vor sah er in ihm einen wesentlichen Teil der zu den akademischen Studien vorbereitenden Bildung, ohne damit dem anmaßlichen 'lateinischen Stolz' das Wort zu reden; über den Wert des griechischen Unterrichts hat er sich in dieser Beziehung, so weit ich sehe, nirgends ausgesprochen.

In der Rede, die Vogel bei seinem Amtsantritt an der Nikolaischule hielt, bezeichnete er als eine der wichtigsten Aufgaben des altsprachlichen Unterrichts, den Wert und die Bedeutung der Persönlichkeit, der relativen Freiheit inmitten des Bereiches der Notwendigkeit, die der moderne Realismus am liebsten aus der Kettenreihe des Werdens und Geschehens beseitigen möchte, in der an großen Geister so reichen Welt des Altertums ans Licht zu stellen. Das war auch sein Standpunkt in der Auffassung des Geschichtsunterrichts; er entspricht ebenso seiner gesamten Eigenart wie seiner Erfahrung, daß sich nichts der Jugend so tief einprägt und sie so stark fesselt wie das Persönliche. Die übermäßige Betonung des Kulturgeschichtlichen, des Volkswirtschaftlichen, des Sozialen, den Kultus der großen Masse lehnte er als ungesundes Streben, *τὰ ὑπερέχοντα κολούειν*, ab; auch staatsrechtliche Unterweisungen schienen nicht nach seinem Sinn, und Verfassungsgeschichte, mochte sie Rom oder die mittelalterlichen Staaten betreffen, wünschte er auf das Notwendigste eingeschränkt (Generalverordnung vom 6. Dezember 1891), wie er überhaupt der Häufung des Gedächtnisstoffes auch in diesem Fache entgegentrat und bei der Reifeprüfung auf die Einsicht der Prüflinge in den inneren Zusammenhang der Dinge und in die Beweggründe der Handelnden, auf ihr gesundes Urteil höheren Wert legte, wohlgemerkt unter Vermeidung aller mehr klappernden als aufklärenden Ismen. Daß er an dem zweistufigen Geschichtsunterricht (S. 399) festgehalten hat, dafür ist man ihm in Sachsen dankbar.

Ausgesprochen war Vogels Vorliebe für den deutschen Unterricht, begreiflich bei einem Manne, der in den letzten Jahrzehnten seines Lebens Goethe zum Mittelpunkt seiner Studien wählte. Und doch hat er in seinen Lehrord-

[1]) In diesen Jahrbüchern 1901 II 77 ff. 'Zur Behandlung des literaturgeschichtlichen Stoffes im Lateinunterricht der Oberstufe'. Empfohlen werden synchronistische Literaturbilder, Querschnitte durch die Literaturgeschichte.

[2]) N. Jahrb. f. Philol. und Pädag. 1895 II 313 ff. 'Der alte und der neue Kurs im Lateinunterricht', eine Besprechung von Dettweilers Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. Zwei Hauptbedenken gegen Dettweilers Didaktik werden ausgeführt: Die allzu starke Betonung der erzieherischen Seite ('Gesinnungsunterricht') auf Kosten der wissenschaftlichen und die Zurückstellung des Lateinschreibens hinter das Übersetzen aus dem Latein.

nungen die diesem Unterricht bestimmte Stundenzahl für die Gymnasien nur um ein Geringes erhöht, für die Realgymnasien belassen, für die Realschulen sogar verkürzt. Die Frage, ob nicht die Stundenzahl in den Mittelklassen der Gymnasien zu vermehren ist, ließ er offen. In einem Aufsatz der Leipziger Zeitung (4. Februar 1891), der das Kaiserwort in der Dezemberkonferenz: 'Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen' zum Ausgangspunkt nimmt, führte er aus, daß der Sinn dieser kaiserlichen Mahnung gründlich verfehlt wäre, wenn man seine Verwirklichung in der mechanischen Abhilfe einer Stundenvermehrung sehen wollte; es handle sich vielmehr um die Frage, ob der Gesamtunterricht nicht noch entschiedener und wirksamer als bisher das Verständnis für deutsche Art fördern und die Freude an den nationalen Gütern steigern könne. In demselben Sinn sprach er sich auch in dem Aufsatz: 'Was soll und kann im deutschen Unterricht der Unter- und Mittelklassen das Lesebuch leisten?' aus, worin er die Deutung von der 'bis zum Überdruß gehörten Forderung der zentralen Stellung des Deutschen', als solle dieser Unterricht allen anderen Fächern Vorspanndienste leisten und alles Erdenkliche beiläufig mit abhandeln, nachdrücklich ablehnte.[1]) Darum hielt er wenigstens für die Gymnasien und Realgymnasien an der Anschauung der alten Schule fest, daß das Lesebuch neben den vaterländischen Interessen wesentlich sittlich-ästhetischen zu dienen hat und daß an Lesestücken von einigem Wert nur das anzuknüpfen ist, was zur Erhöhung der Wirkung dient oder innerlich mit ihm zusammenhängt.[2]) Daher verwies er Orthographie, Interpunktion und Grammatik auf besondere Übungen, hielt übrigens systematische Grammatik der deutschen Sprache in den Unterklassen der lateintreibenden Vollanstalten für entbehrlich, und für genügend wenn häufig vorkommende Verstöße gegen den Sprachgebrauch und den guten Geschmack besprochen und bekämpft würden. Seiner Anregung ist der 'Kleine Weigweser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs' von Th. Matthias (1. Aufl. 1896) zu verdanken. Mundartliches und Sprachgeschichtliches schloß er von gelegentlicher Besprechung nicht aus. Fortlaufenden Kathedervorträgen über das deutsche Schrifttum von Ulfilas bis Gerhart Hauptmann brauchte er nicht entgegenzutreten; sie waren wenigstens für die sächsischen Gymnasien ein überwundener Standpunkt; doch ist erst in der von Vogel bearbeiteten Lehrordnung Goethe zum Mittelpunkte des deutschen Unterrichts in Oberprima geworden. An derselben Stelle wird vor einer gedehnten, zu lange beim einzelnen verweilenden

[1]) Neue Jahrb. f. Philol. und Pädag. 1893 II 1 ff. Sachsen ist an der Herausgabe von Lesebüchern stark beteiligt; zu nennen sind das Döbelner Lesebuch für Realgymnasien, das Leipziger für Realschulen, Steudings Lesebuch für Gymnasien; Hieckes Lesebuch ist von Leipziger Gymnasiallehrern neu herausgegeben. Ich erinnere auch, daß Lyons Zeitschrift in Sachsen ihre Heimat hat.

[2]) Eine kleine Probe hat Vogel selbst in Lyons Zeitschrift 1893 VII 81 ff. gegeben, 'Zur schulmäßigen Behandlung von Goethes Trauerloge'. Das Gedicht bedarf der Erklärung, über deren Maß man sich gern von dem erfahrenen Schulmanne belehren läßt. Kaum brauche ich darauf aufmerksam zu machen, daß der oben ausgesprochene Grundsatz auch für die fremdsprachliche Lektüre gilt.

Behandlung umfangreicherer Dichtungen gewarnt. Geschmacklose Zergliederung einer Dichtung war seiner von Pedanterie freien Art zuwider, und wenn er auch Dispositionsübungen aus dem Schulbetrieb nicht ausschloß, so sollten sie doch lieber am *corpus vile*, nicht an lebensvollen Kunstschöpfungen vorgenommen werden. Auch versprach er sich davon nicht eine Förderung der Leistungen im deutschen Aufsatz; im Gegenteil, er war meines Erachtens mit Recht der Ansicht, daß deren Wert durch eine ins Kleinste gehende schematische Disposition beeinträchtigt würde — ein klapperndes Skelett käme dabei heraus —; auch hierin achtete er die Freiheit, ja eine gewisse Sorglosigkeit der Schüler höher.[1]) Vogel hat wiederholt die Frage über den Rückgang der Schulleistungen im deutschen Aufsatz aufgeworfen. Er wollte ihn nicht leugnen und schob einen Teil der Schuld auf die Stoffmasse, die nicht nur im Unterricht, sondern noch mehr draußen in Welt und Leben auf die Jugend eindringe, inneres Erfassen eher hemmend als fördernd. Nicht weniger überzeugend ist die zweite Erklärung, daß das philosophische Zeitalter von Christian Wolff bis Hegel eine philosophische Schulsprache geschaffen hatte, die auch der Jugend in einem gewissen Maße zugute kam und ihre Arbeiten reifer erscheinen ließ, als sie in ihrem Gedankenkern waren. Wir sind übrigens auf dem besten Wege, solche Scheinleistungen wieder zu erhalten. Unsere Literarhistoriker und Feuilletonisten mühen sich redlich, mit dem Rüstzeug der modernen Psychologie dem Genius seine tiefsten Geheimnisse zu entwinden und das in seinen Schöpfungen verborgene Seelenleben bis ins Kleinste und — Unglaubwürdigste zu zerfasern. Abfälle von dieser Kunstsprache sind schon jetzt in Schülerarbeiten zu entdecken und finden namentlich bei jüngeren Lehrern ermunternde Anerkennung. Je älter und erfahrener Vogel wurde, desto mehr warnte er vor Verstiegenheit in den Aufgaben, damit die Schüler eigene Gedankenarbeit auf den ihnen vertrauten Gebieten liefern könnten. Wahrheit, Schlichtheit und Klarheit — lautete seine Forderung an den Ausdruck; er freute sich, daß langatmige Satzgefüge, rhetorisches Phrasenwerk aus der Mode gekommen seien, daß man am liebsten den Redner höre, der rasch zur Sache komme, den Stoff aufs einfachste gliedere, Tiraden und Gemeinplätze fernhalte. Vom Ciceronianismus wollte er bekanntlich nichts wissen, aber er war ein Freund des Seneca und als solcher nicht ganz unempfänglich für Gedankenblitze, für paradoxe Wendungen und Schmuckstücke von überraschender Neuheit. Wenn er meinte, daß die Schüler sich diese auch in unserer Gegenwart aufkommende Geschmackswandlung zunutze machen könnten, so wird er dabei die ihm selbst zur Natur gewordene Maßhaltung im Auge behalten haben. Streng sachliche Darstellung blieb seine erste Forderung; ihr sollten namentlich die sogenannten Facharbeiten dienen, die zur knappen, wohlgeordneten Wiedergabe eines vom Unterricht her geläufigen Stoffes nötigten: sie sind durch die Lehrordnungen in allen Vollanstalten eingeführt, bis zu einem gewissen Grade ein ungesuchtes Mittel der Konzentration.

[1]) Lyons Zeitschrift 1891 V 297 ff. 'Wie erzielen wir bessere deutsche Aufsätze in den Oberklassen?'

Der Konzentration kann auch die philosophische Propädeutik dienen. Vogel, zweifellos von stark philosophischer Anlage, machte von diesem Unterrichtsfache einen sehr vorsichtigen Gebrauch, vornehmlich wohl mit Rücksicht auf die dazu verwendbaren Lehrkräfte. In den Lehrordnungen für die Gymnasien und Realgymnasien (§ 1 und § 11, 5) behält sich das Kultusministerium die Genehmigung besonderer Stunden für die Philosophische Propädeutik vor; wo sie beantragt wurden, sind sie auch bewilligt worden. Vogel selbst würde, wenn er diesen Unterricht zu erteilen gehabt hätte, einige Hauptprobleme ausgewählt und unter Rücksichtnahme auf namhafte Denker aller Zeiten seine Schüler angeleitet haben, die daran sich knüpfenden Gedankenreihen bis zur Schwelle der Metaphysik zu verfolgen. Das ist es, worin im Grunde alle Schulmänner, die sich mit dieser Frage ernsthaft beschäftigt haben, einig sind; nur in bezug auf das Maß des darzubietenden Stoffes gehen sie auseinander, und da würde Vogel gewiß zu den Sparsamsten gehört haben. Logisch-rhetorische Übungen aber hat er mehrfach für den deutschen Unterricht empfohlen und auch die Psychologie nicht ganz aus dem Schulbereich verbannt.

Vorzügliche Aufmerksamkeit wendete er dem Religionsunterrichte zu; betrachtete er sich ja von seinen Studien und Arbeiten her als halben Theologen, und die Würde eines Doktors der Theologie, auf die er besonders stolz war, verdankte er nicht bloß seiner 'Laienstudie': 'Zur Charakteristik des Lukas nach Sprache und Stil', sondern auch seinem amtlichen Wirken für den Religionsunterricht in den höheren Schulen. Als langjähriges Vorstandsmitglied der von Bruno Brückner gegründeten Meißner Konferenz bekannte er sich zu der von dieser vertretenen mittleren Richtung und betonte in den Lehrordnungen und in Generalverordnungen[1]), daß theologische Gelehrsamkeit und dogmatische Haarspalterei von den höheren Schulen fernzuhalten und die Heilige Schrift bis in die oberste Klasse in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken sei. An dem alten Brauche der sächsischen Gymnasien, in den Oberklassen das Neue Testament in griechischer Sprache zu benutzen, hielt er fest[2]), sah es auch gern, wenn bei den Reifeprüfungen solche Kenntnis zutage trat, während diejenigen Religionslehrer, die die von der Lehrordnung gestreifte Berücksichtigung der 'kirchenfeindlichen Richtungen und Weltanschauungen' zum Gegenstand ihrer besonderen Vorliebe gemacht hatten, geringen Dank von ihm davontrugen. Den Wert der Persönlichkeit des Religionslehrers verkannte Vogel am wenigsten; freilich gestatteten ihm die gesetzlichen Bestimmungen nur für die staatlichen Anstalten, die Wahl selbst zu treffen; für die übrigen mußte er sich auf die Prüfung der zur Bestätigung der Wahl erforderlichen Unterlagen beschränken und konnte darüber hinaus nicht verantwortlich gemacht werden. Zu danken ist ihm, daß sich in Sachsen der Brauch, Theologen, die die zu dem geistlichen

[1]) Generalverordnung vom 6. Mai 1885; vgl. auch S. 403.

[2]) In den N. Jahrb. f. Philol. und Pädag. 1897 II 313 ff. 'Erwägungen der Benutzung des Griechischen Neuen Testaments im Unterricht' empfahl er die Lektüre einzelner Abschnitte des Lukasevangeliums, der Apostelgeschichte, des ersten Korintherbriefes. Der Aufsatz ist für die Vorsicht des Verfassers in der Beratung der Lehrer charakteristisch.

Amt berechtigenden Prüfungen bestanden hatten, auch solche, die ein solches Amt bereits bekleidet hatten, ohne den Nachweis einer Schulamtsprüfung als Religionslehrer anzustellen, erhalten hat.

Der Referent für die höheren Schulen hat in erster Linie die Aufgabe, engste Fühlung mit den Leitern und Lehrern der Schule zu halten, und wenn er auch für die Vor- und Ausbildung der Lehrer nicht unmittelbar sorgen kann, selbst auf ihre Auswahl für die Mehrzahl der Schulen nur beschränkten Einfluß hat, so gehören doch diese Fragen mit in seinen Amtsbereich oder wenigstens in seinen Interessenkreis. So befähigt auch Vogel nach Anlage und Studien zum akademischen Lehrer gewesen wäre, hat er doch als Rektor der Nikolaischule nicht nach der bis dahin üblichen Verbindung dieses Amtes mit einer außerordentlichen Professur an der Universität gestrebt, sondern sich mit der Mitgliedschaft der Prüfungskommission für das höhere Schulamt begnügt.

Als er in sie eintrat, war die lang bewährte Prüfungsordnung vom 12. Dezember 1848 (S. 305) durch mehrere Verordnungen[1]) ergänzt worden, die den Kandidaten ermöglichten, in Geschichte und Geographie, in den beschreibenden Naturwissenschaften und Chemie, in Französisch und Englisch die Lehrbefähigung für die Oberklassen der Vollanstalten zu gewinnen, ohne die Anforderungen in den alten Sprachen oder in Mathematik und Physik voll zu erfüllen. Aber durch die Vereinbarungen, die Sachsen zuerst mit Preußen und Elsaß-Lothringen, später mit den großherzoglichen und herzoglichen sächsischen Regierungen[2]), zuletzt mit Baden[3]) über die gegenseitige Anerkennung der Prüfungszeugnisse für das höhere Lehramt traf, sah sich das Kultusministerium genötigt, seine Prüfungsordnung der preußischen anzugleichen, zuerst in der Prüfungsordnung vom 31. August 1887 (Gesetz- und Verordnungsblatt 1887, S. 125 ff.). Mochte für Preußen die Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 einen Fortschritt bedeuten[4]), für Sachsen war die nach ihr entworfene ein Rückschritt; denn die durch die Ordnung von 1848 überwundene allgemeine Prüfung kehrte, wenn auch auf die deutsche Literatur und die Religionslehre neben Pädagogik und Philosophie beschränkt, mit ihren erzwungenen Scheinleistungen zurück; vor allem aber konnten die Unterscheidung eines Oberlehrer- und eines Lehrerzeugnisses und die Teilung der Lehrbefähigung in drei Stufen nicht als eine glückliche Lösung angesehen werden. Dieser Fehlgriff wurde zwar durch die

[1]) Regulativ vom 6. August 1875 (Gesetz- und Verordnungsblatt 1875 S. 297 ff.): innerhalb der 1. Sektion wurde eine Gruppe für die Prüfung in Geschichte und Geographie gebildet; Regulativ vom 1. Februar 1878 (Gesetz- und Verordnungsblatt 1878 S. 8 ff.): innerhalb der 3. Sektion wurde eine Gruppe für die Prüfung in den beschreibenden Naturwissenschaften und in Chemie gebildet; Verordnung vom 26. April 1880 (Gesetz- und Verordnungsblatt 1880 S. 54 f.): die Prüfung in den neueren Sprachen wurde von der in den alten Sprachen getrennt. Daneben blieb die 2. Sektion als 'pädagogische' Prüfung. Durch die Verordnung vom 17. Juli 1879 (Gesetz- und Verordnungsblatt 1879 S. 308) wurde zum ersten Male eine Nachprüfung in einem Nebenfache zugelassen.

[2]) Wiese-Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen IV (1902) 88 f.; Kretzschmar, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen S. 518 f.

[3]) 9. September 1903. Loc. XVI 12[w] Bl. 83. [4]) Wiese-Irmer a. a. O. S. 755 ff.

preußische Prüfungsordnung vom 12. September 1898[1]), der die sächsische vom 19. Juli 1899 (Gesetz- und Verordnungsblatt 1899, S. 127 ff.) nachgebildet ist, einigermaßen wieder gut gemacht; dreierlei aber konnte noch nicht befriedigen: die den Kandidaten freigestellte Auswahl der Prüfungsfächer war durch die Bestimmungen in § 9, 2 nicht genügend für die Verwendbarkeit der Kandidaten in den Schulen beschränkt; aus demselben Grunde war die Mindestforderung einer einzigen Oberstufe zu gering; die Allgemeine Prüfung in der Religionslehre und in der deutschen Literatur wieder fallen zu lassen, empfahl sich durch vielfache bei den Prüfungen gemachte ungünstige Erfahrungen.[2]) Die durch diese Erwägungen geforderten Abänderungen sind erst nach Vogels Amtszeit durch die Prüfungsordnung vom 1. Mai 1908 selbständig in Sachsen vorgenommen worden.[3]) Schon vorher wurden mit dem Vorsitz in der Prüfungskommission die vortragenden Räte des Kultusministeriums beauftragt; Vogel hat bei dem großen Umfang seines Geschäftsbereichs, der ihm verbot, wochenlang vom Amtsitz fern zu sein, diesen Auftrag nicht noch übernehmen können; wohl aber hat er in Dresden die Prüfungen geleitet, die seit dem 14. November 1879 an der Technischen Hochschule für Kandidaten des höheren Lehramts der mathematisch-physikalischen und chemischen Richtung eingerichtet sind und den Wirkungskreis dieser Hochschule auf die Ausbildung zum Lehrberuf ausgedehnt haben.[4])

Fraglich ist der Wert der Lehrprobe, die Sachsen noch allein von den deutschen Bundesstaaten mit der Prüfung für das höhere Lehramt verbindet; unverständlich würde das sein, wenn nicht den in Leipzig Studierenden abgesehen von den pädagogischen Vorlesungen in mehreren Seminaren Gelegenheit zu praktischen Übungen geboten würde.[5]) Das ist auch der Grund, warum man so lange mit der Errichtung pädagogischer Seminare an den höheren Schulen

[1]) Wiese-Irmer a. a. O. S. 759 ff.

[2]) Paul Cauer hat sich in diesen Jahrbüchern 1913 II 422 ff. mit Wilhelm Münch als Freund der Allgemeinen Prüfung und des ihr zugrunde liegenden Gedankens bekannt und in ansprechender Ausführung seine damit gemachten Erfahrungen zum besten gegeben. Er glaubt dem Mißbrauch dieser Prüfung dadurch vorbeugen zu können, daß sie von der Nötigung, das Ergebnis in ein Wertprädikat zusammenzufassen, befreit werde. Aber ich fürchte, daß der Vorschlag, das Urteil darüber, mit welchem Erfolge sich der Kandidat der allgemeinen Prüfung unterzogen hat, in kurzer Charakteristik dem Zeugnis hinzuzufügen, doch schließlich auf ein Wertprädikat hinausläuft, das einem befangenen oder zurückhaltenden Kandidaten nachteilig werden kann. Selbstverständlich ist die Prüfung in Philosophie beizubehalten, und die in Pädagogik würde in Sachsen bei den in Leipzig bestehenden Einrichtungen schwer vermißt werden.

[3]) Gesetz- und Verordnungsblatt 1908 S. 165 ff. Durch obige Darstellung wird die Bemerkung von Alex. Witting, Der mathematische Unterricht usw. (s. S. 306 Anm. 3) S. 47 Anm. 1 berichtigt.

[4]) Ordnung vom 14. November 1879 im Gesetz- und Verordnungsblatt 1879 S. 406 ff., neue Ordnung vom 20. Oktober 1899 im Gesetz- und Verordnungsblatt 1899 S. 451 ff., die letzte vom 25. Januar 1909 im Gesetz- und Verordnungsblatt 1909 S. 73 ff. (darin ist die allgemeine Prüfung in deutscher Literatur um ihrer Pflege an der Technischen Hochschule willen noch beibehalten worden).

[5]) W. Fries, Die Vorbildung des Lehrers für das Lehramt (in Baumeisters Handbuch II 1, 1. Aufl. 1895) S. 37 ff.

gezögert hat. Die Forderung des Probejahres, die bereits in der Rektorenkonferenz von 1835 gestellt worden war, wurde in die Prüfungsordnung vom 12. Dezember 1848 (§ 10) mit aufgenommen; seine Ableistung wurde in der Regel mit einem Hilfslehrerdienst verbunden, zuweilen ganz erlassen. Als aber die Überbürdungsklage das Kultusministerium beschäftigte, trat ihm auch die Frage nahe, ob die methodische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen für ihren Beruf genüge. Die Generalverordnung vom 10. März 1882 legte sie den Rektoren vor; aber weder in der Rektorenversammlung dieses Jahres noch nach den Berichten des Jahres 1883 kam es zu greifbaren Ergebnissen (S. 390). Vogel ließ nach seinem Amtsantritt die Angelegenheit ruhen und ließ sich auch durch den Vorgang Preußens nicht bestimmen, die Einführung des Seminarjahres im Ministerium zu beantragen; es blieb also nach wie vor den Rektoren und den von ihnen bestellten 'Mentoren' überlassen, für die Anweisung der Kandidaten Sorge zu tragen. Aber der in den Neunzigerjahren eintretende Lehrermangel verführte die Anstellungsbehörden und Direktionen, diese von der Prüfung weg wie ausgebildete Lehrer zu beschäftigen, so daß sich schon dadurch das Kultusministerium genötigt sah, 1904 die 'Bestimmungen, die Ableistung des Probejahrs in inländischen Schulen betreffend' zusammenzustellen und den Direktionen zuzusenden, um ihnen ihre Verpflichtungen gegen die Kandidaten einzuschärfen und diese vor mißbräuchlicher Überbürdung mit Lehrstunden zu schützen. Diese Bestimmungen durchzusetzen hatte das Ministerium die peinlichste Strenge nötig, bis sie die Kandidaten durch die Einführung des Seminardienstes wenigstens für ein halbes Jahr der Verwendung im Schuldienste ganz entzog; diese Neuordnung fällt aber erst in die Zeit nach Vogels Austritt aus dem Amte.[1])

Vogel, von Natur zum Lehrer bestimmt, hielt nicht allzuviel von allgemeiner Pädagogik und theoretischer Beschäftigung mit Fragen der Erziehung und des Unterrichts, soweit die höhere Schule in Betracht kam, ja er sah in den Schablonen gewisser Didaktiker sogar eine Gefahr für die praktische Betätigung. Er meinte wohl, daß die sächsischen Kandidaten in der Regel eine natürliche Anstelligkeit zum Lehrberuf besäßen und schnell hinter die Griffe des Handwerks kämen. Andrerseits freilich hat er mit Klagen darüber nicht zurückgehalten, daß so manche Lehrer sich gewisse Unarten (S. 455) nicht abgewöhnen könnten, und da lag es doch nahe, ihnen dadurch vorzugreifen, daß die Anfänger bei ihren ersten Versuchen davor bewahrt werden; das aber ist am leichtesten in der fortlaufenden Zucht des Seminardienstes, in dem auch die Kameraden selbst erzieherisch aufeinander einwirken. Vogel setzte übrigens voraus, daß die Lehrer an den anerkannten Erzeugnissen der gymnasialpädagogischen Literatur nicht vorübergingen; ja er hat es sogar einmal als unverantwortlich gerügt, wenn einer ins Lehramt eintritt, ohne von der reichen in Physiologie, Psychologie und Pädagogik aufgespeicherten Erfahrungsweisheit und Denkarbeit Kenntnis

[1]) Bekanntmachung über die Einrichtung pädagogischer Seminare an den höheren Unterrichtsanstalten und über den Vorbereitungsdienst der Kandidaten des höheren Schulamts vom 21. Mai 1912 im Gesetz- und Verordnungsblatt 1912 S. 265 ff.

genommen zu haben. Diese Palinodie finde ich in einem von ihm hinterlassenen 72 Folioseiten starken Hefte: 'Praktische Winke für den Unterricht an höheren Schulen' (abgeschlossen im Dezember 1906). Sie beweisen mir, daß Vogel das Bedürfnis einer eingehenden Anweisung der Lehramtskandidaten anerkannte und die Einrichtung pädagogischer Seminare an den höheren Schulen nicht auf die Dauer abgelehnt hätte; machen doch diese 'Praktischen Winke' den Eindruck, als seien sie aus einem Seminar hervorgegangen oder dafür bestimmt. Was ihren Inhalt betrifft, so fließt die gesamte Lehre aus Vogels innerstem Wesen heraus: es ist die μεσότης des Aristoteles. Wie in der Leipziger Antrittsrede dem Zuviel das Zuwenig entgegengestellt war, so wird hier die Lehrtätigkeit in folgenden Gegensätzen behandelt: Anregen und Einpauken, Erarbeiten und Spielen, planmäßiges Durchnehmen und beiläufiges Beibringen, Auseinanderhalten der Fächer und Ineinanderweben, Uniformieren und Individualisieren. So trocken das klingen mag, die aus reichen Erfahrungen und warmem Herzen erteilten Ratschläge sind voll Geist und Liebe zum Lehrberuf. Gute Winke werden dem Anfänger für die Vorbereitung des Unterrichts gegeben; insbesondere wird ihm eindringlich gemacht, daß Gymnasialunterricht und Hochschulvorlesungen verschiedene Dinge seien, womit sein wissenschaftlicher Charakter nicht geleugnet werden soll.

Man hat Vogel vorgeworfen, daß er die wissenschaftliche Tätigkeit seiner Lehrer nicht hoch genug eingeschätzt habe. Vor diesem Vorwurf hätte er schon durch seine eigenen wissenschaftlichen Leistungen, für die er selbst seinem Ministerialamt Zeit abgewann, geschützt sein sollen; wer ihm näher stand, wußte aber auch, mit welcher Freude, ja mit welchem Stolz er es aufnahm, wenn die wissenschaftliche Arbeit sächsischer Schulmänner in der gelehrten Welt Anerkennung fand. Allerdings wünschte er nicht, daß unter ihr die Pflichttreue und die Berufsfreude im Lehramt litte; er hielt es mit Köchly gegen Ribbeck[1]), wenn er die Verirrung zurückwies, als ob der Gymnasiallehrer eine wissenschaftliche Lebensaufgabe haben müsse, um sich damit für die Entbehrungen und Demütigungen seines täglichen Lebens zu entschädigen. Da stand ihm doch der eigene Lebensberuf zu hoch.

Unter wissenschaftlicher Fortbildung verstand man früher nur das Studium hervorragender Schriftwerke und orientierender Zeitschriften; im Zeitalter der Anschauung und des Verkehrs sind dazu Auslandsreisen, Ferienkurse und Kongresse getreten, die nicht nur Kosten verursachen, sondern auch, wenn außerhalb der Ferien verlegt, in den Unterrichtsbetrieb empfindliche Störungen bringen. Vogel hat in Dresden die vom Geheimen Rat Dr. Treu geleiteten Osterkurse begründet, die ihr Gebiet von der alten Kunst allmählich auf die Gesamtheit der bildenden Künste ausgedehnt haben; auch ermöglicht das Kultusministerium jährlich einigen Lehrern, sich an den denselben Zweck verfolgenden Kursen in Berlin, Bonn, Trier, München, Würzburg, Mainz und nunmehr auch in Stuttgart zu beteiligen; solange die vom Kaiserlichen archäologischen Institut

[1]) S. den Briefwechsel zwischen beiden Professoren bei Boeckel, Hermann Köchly S. 317.

in Rom geleiteten Italienfahrten veranstaltet wurden, hatten jährlich zwei sächsische Gymnasiallehrer den Vorzug, mit einer namhaften Unterstützung zu ihnen entsendet zu werden. Urlaub und Unterstützung wurden auch den Neuphilologen zu Auslandsreisen zuteil, hier und da auch einem Mathematiker zur Teilnahme an einem der großen Kongresse seiner Wissenschaft. Gewiß wäre es dem Ministerium und seinem Rate Vogel erwünscht gewesen, wenn zu diesen Zwecken noch größere Mittel zur Verfügung gestanden hätten; nicht zu übersehen ist aber, daß auch die König-Johann-Stiftung, die vom Ministerium des Königlichen Hauses verwaltet wird, jährlich an Lehrer höherer Schulen stattliche Stipendien zu wissenschaftlichen Reisen gewährt.

Wenn die schultechnischen Referenten des Kultusministeriums in den eben behandelten Angelegenheiten den Vortrag haben, so stehen sie erst in zweiter Linie bei der Besoldungsfrage. Die Amtszeit Vogels ist die Epoche des Kampfes unter der Losung: Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer mit den Richtern erster Instanz, Aufrücken nach dem Dienstalter. Wie überall in den deutschen Landen, so haben ihn auch die sächsischen 'Oberlehrer' geführt, wie Vogel selbst anerkannt hat, mit vornehmen und maßvollen Mitteln; die vorher lockeren Vereinigungen der Gymnasiallehrer, der Realschullehrer und Realgymnasiallehrer nahmen in dieser Zeit eine straffere Organisation an[1]), jede für sich nach der Regel: Getrennt marschieren, vereint schlagen! Mehrmals wurden vom Kultusministerium allgemeine Gehaltserhöhungen beantragt und von den Ständekammern beschlossen, 1898 wurde das Aufrücken nach dem Dienstalter der Gehaltsordnung zugrunde gelegt; indessen wurden an den staatlichen Schulen 60 Stellen herausgehoben, deren Besetzung vom Ermessen der Dienstbehörde abhängen sollte. Der Vater dieses Gedankens war wohl Vogel, der sich mit dem Dienstaltersystem nie recht befreunden konnte, weil es seinem Gerechtigkeitsgefühl nicht zusagte. Im einzelnen Falle freilich wurde es seiner Milde schwer, auch einen weniger brauchbaren Mann zu übergehen, und so war es kein Bruch mit der Vergangenheit, als 1909 die Wünsche der Lehrer mit der Annahme des reinen Dienstaltersystems und der Gleichstellung mit den Richtern im Gehalt erfüllt wurden.

Vogel vergaß auch als Ministerialrat nicht, daß er dem Lehrerstand angehörte, und mochte er auch über mancherlei Blüten, die das Bestreben der Oberlehrer um Hebung des Standes an den und jenen Stellen trieb, lächeln, so verhielt er sich doch der Rangfrage gegenüber keineswegs ablehnend. Zwei Schwierigkeiten traten und treten in Sachsen ihrer Lösung entgegen: die Verquickung des Beamtenranges mit dem Hofrang und die Trennung der höheren Schulen in solche staatlicher und städtischer Kollatur. Solange diese Schwierigkeiten nicht überwunden sind, kann nicht das Amt, sondern nur der Titel den Rang verleihen. Eine Ausnahme davon machen nur die Rektoren der Gymnasien und Realgymnasien, die seit dem 6. November 1891 insgesamt denselben Rang

[1]) Vgl. Martin Hartmann, Die sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen bis zur Gründung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, Leipzig 1904.

erhalten haben, den früher schon die Rektoren der beiden Fürstenschulen und die ordentlichen Universitätsprofessoren besaßen; mit dem 16. September 1893 erhielten auch die Professoren der höheren Schulen den Hofrang. Gewiß hat Vogel das Seine zu diesem Fortschritte beigetragen; seinen Bemühungen ist auch mit zu verdanken, daß ältere Rektoren mit den Titeln 'Oberstudienrat' und 'Geheimer Studienrat', ältere Professoren mit dem Titel 'Studienrat' ausgezeichnet wurden. Was anfangs nur spärlich und nach langer Dienstzeit geschah, ist mehr und mehr zur Beförderung in der Reihe geworden; zu erwarten ist, daß auch diese Frage noch zur Befriedigung gelöst wird.

Aber es wäre nicht im Sinne des Heimgegangenen, wenn der Lehrstand durch solche Äußerlichkeiten säkularisiert würde. Ich habe bis hierher mit einem Aufsatz zurückgehalten, den er erst am Anfang seines Todesjahres († 30. Dezember 1912) geschrieben und in seinem Schreibtisch geborgen hat, 'nach einer 'siebenundzwanzigjährigen Lehrertätigkeit bei aller Demut mit dem wohltuenden 'Bewußtsein, daß das im vorstehenden Ausgesprochene bei jener Lehrtätigkeit, 'so mangelhaft sie auch immer war, stetig dem Schreiber vorgeschwebt und 'zum Leitstern gedient hat'. Er trägt die Aufschrift: Jesus Christus als Vorbild für Lehrer und Erzieher. Kann wohl der Lehrberuf tiefer erfaßt und höher bewertet werden? So beschäftigte sich sein reger Geist bis zuletzt mit seiner Lebensarbeit; was aber ein Mann aus innersten Trieben gewirkt und geschaffen hat, das muß auch den Kreisen seiner Wirksamkeit zum Segen gereicht haben und nachhaltig fortwirken.

DIE MARTINISPIELE IN PFORTA

Von Rudolf Richter

Im Alumnatsleben der Landesschule Pforta bilden die regelmäßigen theatralischen Aufführungen der oberen Klassen den Höhepunkt des Winterhalbjahrs; sie bleiben für jeden alten Pförtner eine heiter leuchtende Jugenderinnerung, und ihr Ruf ist ohne Zutun der Beteiligten in die Presse gelangt. Ein Überblick über die Geschichte ihrer Entwicklung und eine Erörterung ihres Nutzens für das gesamte Schulleben der Pforte darf daher wohl auf freundliches allgemeineres Interesse rechnen.

Am Ausgang des XVIII. Jahrh., als die Landesschule noch wie Grimma und Meißen zu Sachsen gehörte, waren alle Aufführungen für die Alumnen verboten. Aber wie so oft, so reizte auch hier gerade das Verbot zu seiner Übertretung, und jugendliche Neigung zu phantastischer Verkleidung machte gewiß manchmal, wenn auch heimlich, ihr Recht geltend.[1]) Den Beweis dafür liefert eine amüsante Geschichte in dem überaus seltenen Buche, das ohne Angabe des Verfassers unter dem Titel 'Über die Schulpforte. Nebst einigen vorläufigen Betrachtungen über die Schulerziehung überhaupt' im Jahre 1786 in Berlin erschienen ist. Die kleine Erzählung ist zugleich ein Muster von der Geschicklichkeit des Lehrers im kritischen Moment; deshalb und wegen ihrer Seltenheit möge sie hier verkürzt wiedergegeben werden.

'Mit der Verfeinerung des Geschmacks und der Sitten waren zugleich die 'Bedürfnisse des Vergnügens gestiegen. Der gewöhnliche Troß von Schul-'ergötzungen ließ in den aufgeklärtern Köpfen der Alumnen eine gewisse Leere 'zurück, die man lange Zeit umsonst auszufüllen strebte. Endlich gerieth ein 'kluger Kopf auf den glücklichen Einfall, Komödien und Tragödien aufzuführen. 'Dieser Einfall wurde sofort mit allgemeinem Beifall aufgenommen. Man er-'innerte sich, daß das Aufführen der Schauspiele in Gesetzen verboten war: 'dieser Umstand brachte die Sache vollends zum Schlusse. Es wurde ohne An-'stand zu Werke geschritten; man bewegte allen Stein, d. h. die Tische wurden 'aus den Zellen zusammengeschleppt und zusammengebunden, und in kurzem 'erhoben sich auf diesem guten Grunde, durch die Zauberey der Kunst, Scenen 'aus Betttüchern, Gardinen aus Überzügen und grünen, rothen und weißen

[1]) Müllner, der Dichter der 'Schuld', al. port. 1788—1793, schreibt 1815 an Kotzebue: 'Ich war etwa 16 Jahre alt, als man mich von der Fürstenschule Pforta relegieren wollte, weil ich daselbst eine Darstellung der «Indianer in England» arrangirt und zwei Perüquen des Conrectors auf die profanen Häupter der Notarien gesetzt hatte. Die Fortjagung wendete das damalige literarische Ansehen meines Oheims Bürger ab' (s. Programm Wohlau 1875 S. 6).

'Fenstervorhängen verfertiget, die recht natürlich wie — Betttücher aussahen. 'Das Ganze wurde mit Stricken, Knoten und Nägeln dergestalt befestigt, daß 'Doktor Faust samt seinen Teufeln sich darauf ohne Lebensgefahr hätten herum-'tummeln können' (S. 295 f.). Auf dieser eigenartigen Bühne treten nun auf Prinz Eduard und die Königin Isabella, dann die Türken Mustapha und Soliman, die besonders durch ihr wildes Schreien und Toben allgemeinen Beifall ernten. Durch diesen Versuch ermutigt, gingen die kühnen Akteurs weiter, sie luden junge Damen in das Alumnat zu einer Aufführung von Emilia Galotti ein, 'obgleich dem Frauenzimmer der Zutritt in die Schule schlechterdings ver-'boten war'. 'Schon ließ sich das Chor der Musikanten in einem schwermüthigen 'Adagio hören, die Frauenzimmer hielten ihre Schnupftücher in Bereitschaft. 'Das ganze Parterre war in der größten Erwartung; endlich wurde das Bett-'tuch aufgezogen, und — ein Prinz in einem reichen Kleide, mit Goldpapier 'verbrämt, zog zuerst Aller Augen auf sich.' Es folgt nun eine launig-gruselige Darstellung der weiteren Ereignisse im Drama. Weil man nicht wußte, was der letzte Akt bringen würde, 'hielt man sich auf alle Fälle gefaßt; die blauen 'Augen waren im Begriff sich zu ergießen, und die Schnürbrust dehnte sich 'aus, vor Erwartung der Dinge, die da kommen sollten, als — o! Himmel! 'plötzlich, zum Entsetzen der ganzen Versammlung, ein schwarzer Mann sich 'auf dem Theater sehen ließ, ob dessen Anblicke Prinze, Gräfin und Höflingen 'das Blut in Adern erstarrte; er murmelte einige Worte, und augenblicklich 'waren sie sämtlich in Schulknaben verwandelt'. Der Lehrer heißt darauf alle Damen schleunigst 'die Thüre zu suchen. Er kannte seine Schüler, und nahm 'noch mitten auf dem Theater auf einmal die spaßhafteste Laune an, erzählte 'ihnen, wie auch er in seiner Jugend gern Komödie gespielt hätte, so daß er 'einsmals als Cupido sich vom Kopf zu Füßen in fleischfarbiges Leder geduldig 'hätte einnähen lassen. Die Schüler lächelten. Aber, fuhr er fort, jetzt würde 'ichs wohl bleiben lassen. Die Schüler lachten. Hierauf sagte er ihnen, in einem 'etwas ernsthaftern Tone, die Gründe, warum er glaubte, daß dergleichen Schul-'übungen zu nichts dienten, als den Leichtsinn zu befördern, die Schüler zu 'zerstreuen und zu tausenderley Ausschweifungen zu verleiten. Die Schüler (es 'handelte sich hierbei um Primaner) erkannten, daß sie Unrecht hatten, sie 'fingen sogar an, über das Abentheuer selbst zu scherzen, und der Lehrer schien 'in ihrer Gunst mehr gewonnen als verloren zu haben'.

Mit der Zeit aber änderten sich die allzu strengen Ansichten über die Verderblichkeit des Theaterspielens. Das beweisen die Deklamatorien, die ein Deklamator namens Solbrig von 1810 an mit Unterbrechungen bis 1834 vor den Alumnen veranstaltete; in seinen Programmen begegnen ernste und heitere Gedichte, mehrfach aber auch kleinere dramatische Werke, wie z. B. von Kotzebue: Der Gimpel auf der Messe; Pandorens Büchse, eine burleske Tragödie nach der Fabel des Hesiod; Szenen aus Carolus Magnus, der Fortsetzung der Deutschen Kleinstädter. Ja sogar 1826 wurde das Drama Friedrich Kinds 'Petrus Agianus' mit zehn Alumnen in verteilten Rollen gelesen; auf dieselbe Weise wurden im folgenden Jahre einige Szenen aus dem Nathan, Wallensteins

Lager und Heinrich IV. vorgetragen. Hieraus geht hervor, daß man auf die Redeübungen der Schüler Wert legte; zugleich ward aber auch das Interesse am Schauspiel geweckt.

In der Schulordnung von 1809 findet sich denn auch kein Verbot des Theaterspielens mehr. Die Alumnen machten sich gewiß gerne die neue Freiheit zunutze, wie wir das aus zwei Briefen Ludwig Döderleins (al. port. 1804—1810) ersehen, die er im Oktober 1809 an seinen Vater gerichtet hat. Er erzählt darin, daß die Selektaner und Primaner Wallensteins Lager, die Apfelschußszene aus Wilhelm Tell, den ersten Akt der Piccolomini und einige Szenen aus dem Anfang des Fiesko aufgeführt hätten; die nötigen Kostüme seien durch die freundliche Hilfe der Frau Rektor Ilgen beschafft worden. Um den Bedenken des Vaters zu begegnen, fügt er hinzu 'doch sollen diese Ergötzlichkeiten nun auf einige Monate oder auf immer ruhen, ob ich mir gleich nicht vorwerfen kann, daß sie mich zerstreut hätten' (s. Programm des Gymnasiums zu Kaiserslautern 1900 S. 60 f.). Doch das Interesse für das Theater blieb wach; wenn es auch nicht immer zu wirklichen Aufführungen kam, beschäftigte sich die jugendliche Phantasie doch eifrig mit ihnen. Ferdinand Ranke berichtet in seinen 'Rückerinnerungen an Schulpforte 1814—1821' S. 159, daß der Tag Burghardi (11. Oktober) zu seiner Zeit durch das Entwerfen eines Komödienzettels begangen wurde, der von den Primanern ausging. Einer dieser Zettel hatte folgendes Aussehen: 'Mit hoher, freiwilliger, 'gerichtlicher Bewilligung wird heute am Feste des grosheiligen Burkhard auf-'geführt von den ägyptischen Schauspielern, die spukende Wittwe zu Geizheim 'oder Wasser und Wein, ein Trauerspiel in verschiedenen Aufzügen vom Ver-'fasser des neuesten Lustspiels.' Dann folgen die Rollen und die Schüler, welche sie übernehmen sollen, immer mit jetzt schwer verständlichem Scherz über Vorfälle unter Lehrern und Schülern, mit allerlei Witz gewürzt. Am Schluß heißt es: 'Anfang, wenn das Publikum versammelt, Ende, wenn es entschlafen ist.

'Die Freundschaft eines Jeden ist mir werth.
'Drum weh! wenn ich der Liebe Kranz zerstört.
'Doch wer sich will an meinem Spaße rächen,
'Muß jedes Bild und Spiegelglas zerbrechen.'

Heinrich Wetzel (al. port. 1816—1822) erzählt in seinen 'Erinnerungen aus längst vergangenen Tagen', deren Manuskript in der Bibliothek der Landesschule aufbewahrt wird, von demselben fröhlichen Brauch in den Fastnachtstagen. Er fügt hinzu: 'Da spielte der Schülerhumor seine Rolle oft ganz nett 'und charakteristisch. Theaterstücke, Lustspiele, Possen — alles natürlich 'anonym und bloß in der Phantasie begabter Schüler gedacht — behandelten 'lokale Einrichtungen in ironischer oder karrikierter Entstellung. Selbst kleine 'Maskeraden fanden da Platz, und es war immer eine überaus heitere Stim-'mung bei solchen selbstgeschaffenen Festen.'

Der Anfang regelmäßiger Aufführungen ist nicht ganz genau zu ermitteln. Rektor Kirchner berichtet in seinem berühmten Programm vom Jubeljahr 1843 S. 135, daß im Jahre 1832 die bis dahin üblichen Fastnachtsferien ver-

kürzt und dafür die Weihnachtsferien verlängert wurden; von Fastnachtsfeiern verlautet dabei nichts. Der Tanzsaal wurde 1835 bedeutend verbessert und hübsch dekoriert (Kirchner S. 139). Im Zusammenhange damit erfolgte 1841 die Verfügung, daß fünfzig Taler zu einem am Fastnachtsabend (und am Abend des Stiftungsfestes) den Alumnen herkömmlich zu bereitenden Festvergnügen auf den Etat der Anstalt bleibend verwilligt seien. Da Fastnachtsvergnügungen hierbei als herkömmlich bezeichnet werden, mögen sie seit mindestens 1835 auf dem Tanzsaal stattgefunden haben. Bielenstein (Ein glückliches Leben, 1894, S. 34) erwähnt, daß in seiner Pförtner Schulzeit (1840—1845) Fastnachtsaufführungen unter Kobersteins Leitung stattgefunden haben, bei denen Primaner und Sekundaner Treffliches leisteten. 1843 bei der Feier des 300jährigen Stiftungsfestes aber wurde kein Festspiel aufgeführt. Seit 1846 enthalten die Schulprogramme dann die Bemerkung: an den beiden lektionsfreien Fastnachtstagen wurden die Nachmittage wie bisher von den Alumnen unter Musik, Tanz, Lustbarkeit und dramatischen Spielen hingebracht.

Inzwischen war der Mann nach Pforta berufen worden, der der Begründer des wissenschaftlichen Unterrichts in der deutschen Sprache und Literatur an der Landesschule werden sollte, August Koberstein (in Pforta 1820—1870). Er ist auch der Begründer regelmäßiger Aufführungen von künstlerischem Wert. Koberstein bewunderte Goethe, den er persönlich kannte, Shakespeare und Tieck; er mochte Schillers Dramen nicht und gab sich der Hoffnung hin, Tieck, mit dem er persönlich verkehrte, möchte jenen in der Wertschätzung des Publikums verdrängen. Kobersteins großer Schüler Erich Schmidt rühmt seinem Lehrer (Allgem. Deutsche Biogr. 16, 362) ein verständnisvolles Interesse für das Theater nach. Unter Tiecks Einfluß bildete sich Koberstein zu einem meisterhaften Vorleser aus; er liebte besonders, aus Heinrich IV., Tiecks Gestiefeltem Kater, aber auch aus Kleists Zerbrochenem Krug, Lessings Minna von Barnhelm u. a. vorzutragen. Erwähnung verdient die Feier von Goethes hundertstem Geburtstag, deren Höhepunkt ein Vortrag der ersten Szenen des Faust war; Koberstein und Steinhart hatten die beiden Hauptrollen übernommen. Wenn Koberstein auch klar den Unterschied erkannte 'zwischen dem Vorlesen und dem Darstellen auf der Bühne', so mochte er doch gerne seine geliebten Dramenhelden lebendig auf der Bühne sehen (s. Peter, Dem Andenken August Kobersteins [1870] S. 72). Wie oft er die Leitung der Fastnachtsaufführungen gehabt hat, vermag ich nicht genau festzustellen; jedoch macht sich sein Einfluß, besonders seine Vorliebe für Shakespeare deutlich in den Titeln der bis 1870 gespielten Stücke geltend. Es wurde wohl zunächst der Tanzsaal als Spielraum festgehalten, doch bereits 1849 fand die Aufführung der Antigone zu Ehren Steinharts in der 1845 neu erbauten Turnhalle statt; auch das Programm des Primanerspiels von 1855 trägt die scherzhafte Bemerkung: Schauplatz: Der hiesige Turnsaal. Von der Art und Weise der Fastnachtsaufführungen in den fünfziger Jahren gibt uns das Tagebuch des verstorbenen Justizrats Seger in Breslau (al. port. 1843—1849) ein Bild, der während eines Karzeraufenthaltes in Muße an die eben vergangenen Festtage zurückdenken

konnte. Er bemerkt unter dem 24. Februar 1849, daß diesmal zu Fastnachten merkwürdig viel gespielt worden sei, so daß die Geduldsprobe der Zuschauer bis zum äußersten ausgedehnt wurde. Zunächst spielte die Rotte Born den 'Stummen' von Kotzebue (hier sind wohl zwei Alumnen mit dem Namen Born gemeint aus der gleichen Ordnung von 1843, sie waren 1849 Primaner, nebst ihrem Anhang). Die Obersekundaner spielten recht gut die 'Dachdecker' und die 'Helene des 19. Jahrhunderts'. Die Primaner führten Kotzebues 'Edukationsrat' und Toepfers 'Freien nach Vorschrift' auf, nach Segers Urteil spottschlecht, weil keiner seine Rolle konnte und manche recht steif spielten. Zuletzt gaben wieder Born und Genossen 'Die Zerstreuten' mit gutem Erfolge. Alfred Boretius (al. port. 1849—1855) erwähnt in einem Briefe an seinen Vater vom 30. August 1849, daß kurz vorher beschlossen worden sei, daß im Turnsaal von nun an jährlich viermal Schauspiele von den oberen Klassen gegeben werden sollten; er selbst berichtet dann nur von Aufführungen im November 1849 und im Februar 1850. Man scheint sich also bald darauf wieder auf Fastnacht beschränkt zu haben (s. Alfred Boretius. Ein Lebensbild in Briefen. 1900, S. 6).

Bis 1884 fanden die Aufführungen der Obersekundaner und Primaner in der Zeit der Fastnacht, im Februar statt; nach der Einführung des seitdem einzigen Versetzungstermines zu Ostern wurden die Spiele auf den Martinstag oder in dessen Nähe im November verlegt, und da sind sie bis heute geblieben. Von jeher haben die Spiele zwei Tage gedauert; am ersten gehört die Bühne den Obersekundanern, am zweiten den Primanern. In der allerneuesten Zeit sind gelegentlich jeder Klasse zwei Aufführungen bewilligt worden, um außer den zahlreichen Freunden der Landesschule auch den Eltern und sonstigen Angehörigen der Schüler die Teilnahme zu ermöglichen. Es waren dann die Nachmittage von Donnerstag bis Sonntag durch Aufführungen besetzt; der Coetus jedoch sah jedes Stück nur einmal.

Die Auswahl der Stücke unterliegt, abgesehen von der notwendigen Rücksicht auf die schauspielerische Begabung des Jahrgangs, für die Obersekunda wie die Prima besonderen Schwierigkeiten. Das Stück soll wegen der erziehlichen Wirkung auf Spieler und Zuschauer einen gewissen Wert besitzen; es muß eine große Idee oder einen hervorragenden Charakter verkörpern (mit der nötigen Einschränkung wird das auch von den Lustspielen gefordert). Es soll auch möglichst noch nicht in Pforta aufgeführt sein oder wenigstens vor einer geraumen Reihe von Jahren. Ferner dürfen die technischen Schwierigkeiten der Szenerie und der Kostümierung nicht allzu groß sein, denn wenn möglich, soll an der alten guten Sitte festgehalten werden, möglichst viele von den unbedingt notwendigen Requisiten und Kostümen selbst zu beschaffen durch das zeichnerische Talent der Alumnen und durch die von den Pförtner Familien freundlichst geliehenen Kleidungstücke. Freilich ist die Kulissenmalerei eine besondere Kunst, die gelernt sein will, und nicht immer waren derartige Bemühungen von Erfolg gekrönt. Denn als man einst Mosens 'Cola Rienzi' spielen wollte, machten sich kunstreiche Alumnen rasch daran, selbst ein Forum Ro-

manum als Hintergrund zu malen; doch als man es mit den übrigen Kulissen einhängte, zeigte sich leider, daß die Perspektive gänzlich verfehlt war (vgl. Aus einem Schulstaat. Sonderabdruck aus der 'Deutschen Welt', Beilage zur Deutschen Zeitung, Januar 1914). Von Bedeutung ist es auch, daß das in Aussicht genommene Stück möglichst viele Rollen hat, denn jeder Schüler der beteiligten Klassen hat den natürlichen Wunsch, wenn auch nur als Statist, mit auf der Bühne zu erscheinen. Mögen auch durch historische Kostüme die Kosten bedeutend vergrößert werden, so sind doch die Stücke, die solche Kostümierung erfordern, angenehmer, weil in modernen Gesellschaftstoiletten das Unfertige der jugendlichen Körper bei mangelndem Geschick mehr auffällt. Endlich ist es wichtig, ein Stück zu wählen, das mit den literarischen Kenntnissen der Schüler in Zusammenhang steht oder ohne Zwang darein gebracht werden kann. Wer sich alles dies vergegenwärtigt, der kann die Schwierigkeit ermessen, die es macht, das richtige Stück zu treffen; es ist noch leichter ein ernstes Drama zu finden, das allen diesen Anforderungen entspricht, als ein Lustspiel.

Für die Vorbereitung wie für die Zeit und Dauer der Proben haben sich in Pforta gewisse praktische Regeln herausgebildet; natürlich ergeben sich nach den Umständen und persönlichen Erfahrungen jeweils Abweichungen im einzelnen. Der von jeder der beiden Klassen gebildete fünfgliedrige Ausschuß wendet sich bereits Anfang September an einen Lehrer, und zwar meist an einen der Klasse, und verständigt sich mit ihm über die Wahl des Stückes und eine vorläufige Rollenverteilung. Sie wird in den Leseproben noch vielfach verändert. Eine verantwortungsvolle Aufgabe des Lehrers ist, soweit nötig, die Kürzung des gewählten Stückes, die in gleicher Weise den Absichten des Dichters wie den bühnentechnischen Anforderungen gerecht werden muß. Mit dem Beginn der Herbstferien müssen die Rollen endgültig verteilt sein, denn die Ferientage dienen dazu, den Wortlaut dem Gedächtnis einzuprägen. Von der Rückkehr der Alumnen bis zum Martinstage sind meist vier bis fünf Wochen; in ihnen werden die Abende fleißig zu Proben ausgenutzt. Sowohl der Lehrer, der die Neulinge auf der Bühne, wie der, welcher die Primaner ausbildet, haben eine mühsame Arbeit; jener muß besonders auf die Elemente in Haltung und Bewegung achten, dieser einen gewissen tragischen Stil in die Darstellung bringen, wobei ihnen oft genug Goethes praktische Regeln für Schauspieler helfen mögen. Inzwischen ist in der Turnhalle eine regelrechte Bühne aufgeschlagen mit allen nötigen Requisiten und elektrischer Beleuchtung. Die Aufführungen beginnen 4 Uhr und enden meist zwischen 8 und 9 Uhr. Alle polizeilichen Vorschriften zur Sicherheit der Spieler und Zuschauer werden genau befolgt; die Freiwillige Schülerfeuerwehr stellt zahlreiche Posten in voller Ausrüstung, und die Mitglieder des gewählten Ausschusses erhalten allerlei Ämter, denen des Inspizienten großer Bühnen ähnlich. Die Musik in den Pausen, oder soweit sie zum Stücke gehört, haben gelegentlich schon die Schüler selber, sogar im Kostüm, gemacht. Die Kosten für die Errichtung der Bühne und das Entleihen der Kostüme, die nicht aus den Pförtner Familienkreisen beschafft

werden können, werden auf sämtliche Schüler gleichmäßig verteilt, so daß sie für alle Geldverhältnisse leicht erträglich sind. Ein Eintrittsgeld wird nicht erhoben, doch ist das früher geschehen. Boretius (a. a. O. S. 6) berichtet aus dem Jahre 1849 von einem Beschluß: anfangs soll jeder Alumnus 2 Gr. geben, nach und nach soll aber die Schule selbst Garderobe und Zubehör anschaffen. Das Programm von 1855 trägt noch die Bemerkung: Eintrittspreis 5 Slgr., aber von 1859 an fehlt dieser Zusatz. Nur die Fastnachtsspiele der Primaner im Februar 1871 fanden zum Besten der Verwundeten statt.

Was in den einzelnen Jahren gespielt wurde, kann man aus den Theaterprogrammen feststellen, die in fast lückenloser Reihe seit 1859 erhalten sind, einige wenige auch aus noch früheren Jahren. Ursprünglich wurden sie nur geschrieben, später erst gedruckt. Doch sind sie als Quelle mit einiger Vorsicht zu benutzen, da sie manchmal scherzhafte Namenentstellungen enthalten; auch sind die Angaben von Damen unter den Mitspielenden nur als Scherz aufzufassen. Die Primaner haben aufgeführt von Goethe: Egmont viermal, Der Bürgergeneral. — Schiller: Wallensteins Lager zweimal, Piccolomini und Wallensteins Tod, Die Jungfrau von Orleans zweimal, Die Räuber, Der Neffe als Onkel. — Lessing: Minna von Barnhelm, Der Schatz. — Hebbel: Die Nibelungentrilogie. — Kleist: Prinz von Homburg zweimal. — Ludwig: Der Erbförster. — Laube: Graf Essex. — Gutzkow: Zopf und Schwert, Der Königsleutnant. — Freytag: Die Journalisten. — Heyse: Hans Lange, Kolberg. — Wildenbruch: Väter und Söhne zweimal, Das neue Gebot. Außerdem von Shakespeare: Kaufmann von Venedig dreimal, Julius Cäsar dreimal, Die Handwerkerszenen aus dem Sommernachtstraum, Heinrich IV. zweimal, Was ihr wollt dreimal, Hamlet. Endlich Äschylos' Orestie in der formgewandten deutschen Übersetzung des mitspielenden Oberprimaners W. Hoerich (al. port. 1908—1913), König Ödipus in der Übersetzung von Wilamowitz, die Chöre neu übertragen von Hoerich, der auch für die vorjährige Aufführung der Spürhunde des Sophokles den überlieferten Text dichterisch ergänzt hat. Eine besondere Leistung stellt die zweimalige Aufführung von Sophokles' Antigone dar, einmal im Jahr 1849 zum Amtsjubiläum Steinharts nach der Donnerschen Übersetzung und der Meyerbeerschen Komposition der Chorgesänge; die Rolle der Antigone führte Bernhard Rogge erfolgreich durch (s. Boretius a. a. O. S. 2). Die Kostüme dazu waren durch die besondere Gnade des Königs aus dem Berliner Opernhaus geliehen. 'Die Macht des Eindrucks der erhabenen Dichtung 'auf die zahlreiche Versammlung der Zuschauenden war so groß, daß eine zweite 'Aufführung allgemein gewünscht wurde, welche am Sonntage darauf, unter 'noch größerem Zuströmen von Teilnehmenden aus der Nähe und Ferne mit 'dem besten Erfolge vor sich ging' (s. Programm 1850 S. IX). 34 Jahre später wurde die Feier des 340. Stiftungsfestes der Landesschule durch dieselbe Aufführung gekrönt, diesmal in griechischer Sprache mit der Musik von Mendelssohn-Bartholdy. Die Antigone erfuhr wieder eine sehr wirkungsvolle Darstellung durch den jetzigen Dresdener Hofschauspieler Wiecke. Die Kostüme waren 'durch die Liberalität der Generalintendanz' des Großherzoglichen Hoftheaters zu Weimar

zur Verfügung gestellt. Die Wirkung muß gleich hinreißend gewesen sein (s. Programm 1884 S. XII). — Unter den Spielern aus Prima begegnen auch sonst manche inzwischen bekannt und berühmt gewordene Namen, z. B. 1867 v. Wilamowitz als Egmont, 1874 der jetzige Reichskanzler als Graf Thorane und der Leipziger Geschichtsforscher Lamprecht als Maler Seekatz im Königsleutnant. — Zu den aufgezählten weltbekannten Dramen kommen noch eine Anzahl heute weniger gespielter Werke, z. B. Tiecks 'Gestiefelter Kater'.

Die Obersekundaner haben von jeher die Lustspiele bevorzugt, zunächst weil sie leichter darzustellen sind. Da trifft man unter den von dieser Klasse aufgeführten Stücken Namen wie Kotzebue, Schröder, Benedix; ferner von Moser: Der Bibliothekar dreimal, Das Stiftungsfest, Der Veilchenfresser, Reif-Reiflingen, Krieg im Frieden zweimal; L'Arronge: Dr. Klaus zweimal, Mein Leopold; Freytag: Die Journalisten zweimal; Gutzkow: Zopf und Schwert zweimal, Der Königsleutnant zweimal, Toepfer; Rosenmüller und Finke zweimal; Molières Geizhals in der Übertragung von Fulda. Doch haben die Obersekundaner auch ernste Schauspiele aufgeführt, z. B. Heyse: Hans Lange, Kolberg; Halm, Der Fechter von Ravenna; Schiller: Wallensteins Lager, Turandot zweimal, Die Braut von Messina; v. d. Pfordten, 1812; Laube: Die Karlsschüler. Auch hierzu kommen noch einige kürzere Stücke zur Ausfüllung der üblichen Spielzeit, doch sind sie meist veraltet und werden heute kaum noch aufgeführt.

Überblickt man diese bunte Reihe von Schauspieltiteln, so muß man den Primanern zugestehen, daß sie sich schon frühe an hohe Aufgaben gewagt haben, die ihnen meist mit großem Erfolge geglückt sind; z. B. soll die Darstellung des Shylock durch Ehrenberg (al. port. 1862—1870) im Jahre 1869 sich weit über das Durchschnittsmaß erhoben haben (s. Ecce 1912 S. 34). Selbst das schwierige Problem des Hamlet gelang vorzüglich. Während man anfangs deutlich den starken Einfluß Kobersteins in den zahlreichen Shakespeareschen Dramen verspürt, sind in der letzten Zeit die attischen Tragiker in den Vordergrund getreten. Die künstlerischen Darstellungsmöglichkeiten in dieser Richtung sind noch lange nicht erschöpft, so daß den kommenden Geschlechtern noch viel zu tun übrig bleibt.

Die Obersekundaner haben gerne die zu ihrer Zeit wirksamsten Lustspiele gewählt. Wenn sich hier nur wenige verschiedene Dichter finden, so liegt das daran, daß es uns an deutschen Lustspieldichtern fehlt, deren Werke bleibenden Wert haben und für die Jugend geeignet sind. Für die nächste Zukunft wird man auch wohl noch auf diese altbewährten Stücke immer wieder zurückgreifen müssen, wenn nicht leichter gehaltene historische Schauspiele mehr herangezogen werden als bisher.

Aus dieser Übersicht wird jeder, der sich in die einzelnen Stücke und die Zeit ihrer Vorbereitung hineindenkt, ermessen, welch großen Nutzen die Martinispiele für das gesamte Schulleben in Pforta haben. Durch die wochenlangen Proben lernt der leitende Lehrer die Charaktere der Jungen gut kennen. Denn gerade beim Theaterspielen zeigt sich mancher anders, als er sonst erscheint. Häufig sind die begabtesten Darsteller in der Klasse oder im Leben des Alumnats

äußerlich stille, schwer zu deutende Persönlichkeiten oder gar auch rechte Taugenichtse, so daß durch die Erfahrung bei den Proben erst eine volle Erkenntnis dieser Charaktere erreicht wird. Die Darsteller selber üben sich in guter Sprache und anmutiger Haltung, was besonders vorteilhaft ist bei Jungen, die im Alumnat immer nur unter ihresgleichen sich bewegen. Weit wichtiger ist der Gewinn in innerlicher Beziehung. Durch die vielen Proben leben sich die Spieler in den Gang des Schauspiels, seine Idee, seine Charaktere ein. Wie weit dabei der innere Gewinn geht, entzieht sich der Beobachtung im einzelnen; jedoch versichere ich aus Erfahrung, daß sich mir auch hier der Spruch bewährt hat: Es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken.

Recht ausgenutzt wird der Erfolg der Proben und der Aufführung erst dann, wenn nun auch der Unterricht an die Spiele anknüpft. Wieweit das in früheren Zeiten geschah, ist unmöglich in vollem Umfange festzustellen, denn dazu sind die kurzen Angaben der Programme zu dürftig; doch bürgt dafür schon die Persönlichkeit Kobersteins u. a. m. Indessen habe ich doch eine Anzahl deutscher Aufsatzthemen gefunden, die in enger Beziehung zu den Aufführungen stehen; z. B. 'Worin besteht hauptsächlich der große Reiz, den Lessings Minna von Barnhelm auf Zuschauer und Leser ausübt?' Durch die Aufführungen wurde es sogar mehrfach möglich, Themen zu stellen, die nicht zu den allergebräuchlichsten gehören. Jeder Lehrer des Deutschen weiß, welch eine Erfrischung für ihn ein ganz neues Thema bedeutet! Z. B. Der antike Orestesmythus und Shakespeares Hamlettragödie; Gutzkows Königsleutnant und das vierte Buch von Dichtung und Wahrheit; Die Presse in Freytags Journalisten und Ibsens Volksfeind; Welche kleinbürgerlichen Schwächen verspottet Kotzebue in den Deutschen Kleinstädtern?

Unvermeidlich ist es, daß die Schüler durch die wünschenswerte Hingebung an die große Aufgabe des Spiels von den gewohnten Pflichten abgelenkt werden. Das ist nach unseren Erfahrungen kein Schade. Denn auch diese mit besonderem Frohsinn erfüllten Wochen dienen der erzieherischen Aufgabe der Anstalt. Der langsamere Fortschritt *in litteris* wird durch den verdoppelten Eifer der Zöglinge nach der Spielzeit wettgemacht.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ERZIEHUNG DER SCHÜLER ZUR SELBSTVERWALTUNG IN DER SCHWEIZ

Das Problem der Schülerselbstverwaltung wird seit einigen Jahren in Deutschland eifrig behandelt. In der Praxis erhebt sich dabei als erste wichtige Frage die: Wie sollen die Schüler, die doch in den ersten Schuljahren jedenfalls gegängelt werden müssen, aus diesem Zustande völliger Unmündigkeit heraus zur Selbständigkeit, zur Selbstverwaltung erzogen werden? Diese Frage wird verschieden beantwortet werden können und müssen. Ich will ganz davon absehen, daß es zunächst auf die Persönlichkeit des Lehrers ankommt. Was dem einen unschwer gelingt, wird ein anderer niemals erreichen. Aber auch in bezug auf die Schüler muß mit so vielen Verschiedenheiten gerechnet werden, daß jegliches Schematisieren von vorneherein ausgeschlossen ist. In erster Linie kommen die landschaftlichen Eigenarten in Betracht. Ein Rheinländer ist anders zu behandeln als ein Pommer, ein Oberbayer anders als ein Hamburger. Ferner verlangt die Großstadtjugend eine ganz andere Erziehung als die Kinder in der Kleinstadt oder auf dem flachen Lande. Auch die soziale Stellung der Eltern, die Schularten, ja selbst die Konfession ist von Einfluß. Man muß sich daher vor allen Dingen vor falschen Verallgemeinerungen hüten und bei der Beurteilung aller Versuche, die praktisch auf dem Gebiete der Schülerselbstverwaltung gemacht werden, die persönlichen, örtlichen, wirtschaftlichen, politischen und religiösen Verhältnisse genau berücksichtigen. Aus diesem Grunde darf man auch die Erfahrungen in den englischen und amerikanischen 'Schulstaaten' nur in ganz beschränktem Maße für uns verwerten, weil die dortigen Schulverhältnisse wesentlich anders sind als bei uns. Weit eher können wir die Schweiz zum Vergleich heranziehen, erstens weil es sich hier um deutsche Stammesbrüder handelt, und zweitens, weil die dortigen Schulen unterrichtstechnisch den reichsdeutschen sehr verwandt sind.

Auf einer Studienreise, die ich im Auftrage der Hamburger Regierung im Herbst 1913 machte, um die Einrichtungen und Bestrebungen auf dem Gebiete der staatsbürgerlichen Erziehung in einigen Teilen Preußens, in Sachsen, Bayern, Österreich und der Schweiz aus persönlicher Anschauung kennen zu lernen, habe ich bei dem Sekundarlehrer C. Burkhardt in Basel einen 'Schulstaat' gefunden. In Basel besteht die Einheitsschule. Die dortige Sekundarschule entspricht etwa einer preußischen Mittelschule mit einer Fremdsprache und setzt sich im fünften Schuljahre auf die allgemeine Volksschule, die Primarschule, auf, so daß die Schüler der letzten, nach Schweizer Bezeichnung ersten, Sekundarklasse etwa unseren Quintanern entsprechen. Es ist nun Burkhardt gelungen, schon diese kleinen Burschen zur Selbstverwaltung zu erziehen, nachdem sie in den ersten vier Schuljahren von ihrem Primarlehrer nach dem absoluten System gegängelt waren. Ich habe mit diesem bedeutenden Schulmanne eingehend über Theorie und Praxis seines Schulstaates sprechen können. Er hat auch schon 1901 eine vortreffliche Schrift 'Schule und Gemeinsinn' (Basel, bei Krebs) herausgegeben. Seine Theorien hat er dann in die Praxis umsetzen können, mit einer Sekundarklasse, die er von 1907—1911 leitete. Er hat in diesen Jahren ein genaues Tagebuch über die wichtigsten Erlebnisse des Klassenlebens geführt, das er unter dem Namen 'Klassengemeinschaftsleben'(Berlin-Zehlendorf, Mathilde-Zimmer-Haus Verlagsabtei-

lung, 1911) veröffentlicht hat. Von all den lesenswerten Aufzeichnungen der mannigfaltigsten Art sollen im folgenden nur die ausgewählt werden, welche bedeutsame Schritte auf dem Wege von der Gängelung bis zur Selbstverwaltung der Schüler bezeichnen.

Am 27. April 1907 beginnt das erste Schuljahr der Sekundarschulklasse, welche Burkhardt leitet. Wie das die Kinder aus den vier bisher besuchten Klassen der Primarschule nicht anders gewöhnt sind, ernennt der Lehrer die beiden Klassenbeamten, die 'Wochner', so genannt, weil sie eine Woche hindurch — besser allerdings längere Zeit — die Schreib- und Zeichenmaterialien austeilen und einsammeln, die Wandtafeln reinigen, in den Pausen in den Klassen bleiben, um diese in Ordnung zu halten, die Fenster öffnen und anderes mehr. Die Erziehung zum Gemeinsinn beginnt ganz unmerklich damit, daß alle Befehle 'sozial motiviert' werden. Ruhe, Aufmerksamkeit, Reinlichkeit usw. werden nicht verlangt dem Lehrer zuliebe, sondern um der Kameraden willen. Als jemand durch lautes Schneuzen den Unterricht stört, wird der Grundsatz aufgestellt, daß alles, was das Interesse der Klasse schädigen könnte, sorglich vermieden werden muß.

Am 3. Juni erkrankt ein Mitschüler. Auf Anregung des Lehrers beschließt die Klasse, dem Kranken ihre Teilnahme auszudrücken, und sieben Klassengenossen erklären sich bereit, einen Brief an ihn abzufassen. Am nächsten Tage werden die Entwürfe vorgelesen und die Klasse entscheidet, daß der beste von seinem Verfasser in ihrem Auftrage an den Kranken abgesandt werden soll. Hier zeigt sich also zum ersten Male die Allgemeinheit als Auftraggeber, während ein Mitschüler ausdrücklich zum Vertreter der Gesamtheit gewählt wird. Die Wahl geschieht unter Leitung des Lehrers durch Handaufheben. Am 28. Juni wählt die Klasse zum zweitenmal Bevollmächtigte, diesmal zum Besuch des Kranken, in derselben Weise und erhält am nächsten Tage darüber einen Bericht.

Nach einem Vierteljahr hält der Lehrer die Klasse für reif genug, um die ständigen Klassenbeamten, die 'Wochner', selbst zu wählen. Am 12. August, nach den Sommerferien, tritt er dieses Recht ausdrücklich an die Klasse ab, um damit den Übergang vom absoluten zum konstitutionellen Staat bewußt zu vollziehen. 'Die bisherigen waren meine Wochner', so sagt er, 'die künftigen werden eure sein. Wählt gut, so habt ihr's gut; wählt ihr schlecht, so seid ihr schlecht bedient'.

Zu Beginn des Wintersemesters, am 7. Oktober, wird wieder ein weiterer Schritt auf dem Wege der Selbstverwaltung getan. Bisher waren wiederholt Bevollmächtigte der Klasse für bestimmte Zwecke gewählt. Jetzt schreitet man auf Anregung des Lehrers zur Wahl eines ständigen Klassenvertreters, der ein für allemal im Namen der Klasse zu sprechen und für sie einzutreten hat.

Bald darauf zeigen sich die ersten Anfänge einer Gesetzgebung. Der Lehrer macht die Schüler darauf aufmerksam, daß die von ihnen gewählten Wochner lange genug ihre Pausenfreiheit, frische Luft und Bewegung der Klasse geopfert hätten und abgelöst werden müßten. Der Klassenvertreter dankt den abtretenden Beamten im Namen der Allgemeinheit, worauf eine Neuwahl vorgenommen wird. Aber wie lange sollen die neuen Wochner ihr Amt bekleiden? Es entspinnt sich eine Besprechung, die mit dem Beschluß endet, daß die Amtsdauer fünf Wochen betragen soll. Da bei dieser Wahl der früher gewählte Klassenvertreter einige Stimmen erhalten hat, wird auch über die Frage der Doppelämter gesprochen und beschlossen, daß der Vertreter nicht zugleich Wochner sein dürfe. Diese beiden ersten ersten Gesetze werden vom Lehrer aufgeschrieben und öffentlich in der Klasse angeschlagen.

Der Beginn der Schweizer Geschichte und die Erklärung des Wortes Geschichte und Geschichtschreiber führen auf Anregung des Lehrers zu einem Beschluß der Klasse, daß auch ihre Geschichte aufgeschrieben werden soll. Zum Klassenschreiber oder Chronisten wird derjenige gewählt, der die besten Aufsätze angefertigt hat. Dies ist also, abgesehen von den beiden Wochnern, der zweite Klassenbeamte, der eine ehrenamtliche Tätigkeit ausübt.

Eine Balgerei in der Pause und Beschädigung eines Buches dabei rufen eine Klassenbesprechung über die Veranlassung dieser Ruhestörung und Sachbeschädigung hervor. Man sieht ein, daß dies nicht vorgefallen wäre, wenn alle Schüler auf ihren Plätzen gesessen hätten, und beschließt als drittes Gesetz: Niemand darf unaufgefordert seinen Platz verlassen. Das Neue bei diesem Gesetze ist die Hinzufügung einer Strafbestimmung: Wer gegen dieses Gesetz verstößt, ist der Klasse ungehorsam und muß von ihr bestraft werden. Gleich am nächsten Tage hat man Gelegenheit, die neue Strafbefugnis auszuüben. Ein Schüler verläßt den Platz, um den Lehrer etwas zu fragen. Die Klasse stellt fest, daß er gegen das Gesetz verstoßen hat, erklärt aber, weil es zum erstenmal geschehen sei, ihm verzeihen zu wollen. Da er aber noch an demselben Tage das Gesetz wieder übertritt, wird er zu einer größeren Strafarbeit verurteilt. Das sind die Anfänge eines Klassengerichtes.

Am 5. November gibt die Behandlung der Vögte in der feudalen Zeit Veranlassung, zur Aufrechterhaltung der Ruhe und Ordnung in Abwesenheit des Lehrers einen Aufseher, also den dritten Ehrenbeamten, zu wählen. Dieser zeigt zunächst jeden Unruhigen der Klasse, also nicht dem Lehrer, der sich absichtlich immer mehr ausschaltet, an, welche ihn stets mit einer kleinen Arbeit bestraft. Dann wird aber beschlossen, daß dies nicht mehr nötig ist, sondern daß der Aufseher diese Strafe ohne weiteres verhängen soll. Somit geht die richterliche Befugnis im Rahmen des Gesetzes auf einen einzelnen Schüler über. Dies vollzieht sich aber nicht ohne Widerstand. Am 3. Dezember klagt der Aufseher dem Lehrer, daß ein Schüler die ihm auferlegte Strafarbeit nicht anfertigen wolle. Dies gibt Veranlassung, das Wesen der Selbstregierung oder Freiheit wieder einmal darzulegen: Indem der Schüler seinen Platz verließ, verstieß er gegen das Gesetz, gegen den Willen der Klasse. Er setzte seinen eigenen Willen durch und tat, als wenn dieser mehr gelte, als derjenige der Klasse. Er hat dadurch die Klasse beleidigt. Damit er dies fühle, legte die Klasse ihm ein Übel auf, eine unliebsame Arbeit. Wenn alle Schüler nur nach ihrem eigenen Willen handeln wollten, würde jeder geordnete Unterrichtsbetrieb unmöglich gemacht werden. Persönlich hat der Übeltäter auch nur Schande davongetragen. Denn wenn er ruhig die Strafe auf sich genommen hätte, so würde weder der Lehrer noch die Mehrheit der Mitschüler von der Übertretung etwas erfahren haben. Der so Zurechtgewiesene liefert am nächsten Tage seine Strafarbeit ordnungsmäßig ab.

Die nächste Wochnerwahl am 21. Dezember findet zum erstenmal geheim durch Stimmzettel statt. Einer der neugewählten Wochner ist Katholik. Als dieser am Dreikönigstage fehlt und die Austeilung der Hefte eine Verzögerung erleidet, beschließt die Klasse, daß für jeden Wochner ein Stellvertreter, ein Vizewochner, gewählt werden soll. Die Wahl selbst wird erst am nächsten Tage vorgenommen, weil man den Katholiken, die ja nicht leichtfertig fehlen, sondern durch die Kirche dazu genötigt sind, ihr Wahlrecht nicht verkürzen will. Auf die Frage des Lehrers, ob er die Vizewochner ernennen könnte, antworten die Schüler, daß er hierzu ein Recht habe; aber die Wochner dürfe er nicht ernennen, denn das habe er ausdrücklich an die Klasse abgetreten. Er tritt nun auch das Recht über die Wahl der Vizewochner an die Klasse ab, die beschließt, ein vollständiges Gesetz über das Wochneramt auszuarbeiten. Am 7. Januar erhält aus gegebener Veranlassung auch der Klassenvertreter einen ständigen Stellvertreter. Bei der Wochnerwahl am 8. Februar veranlaßt der Lehrer zum erstenmal eine Besprechung über die Amtsführung der abtretenden Wochner, wobei diesen zunächst 'manches aufgemutzt', dann aber einstimmig der Dank der Klasse ausgesprochen wird. Am 28. Februar wird endlich das Wochnergesetz in zwölf Artikeln beschlossen. Es enthält Bestimmungen über die Wahl, die Amtsdauer, die Abberufung, Rechte, Pflichten und den Lohn dieser Klassenbeamten.

Dies ist in großen Zügen der Lauf der Entwicklung während des ersten Sekundarschuljahres. In den folgenden Jahren erweitert sich die Selbstverwaltung, es wird regelmäßig ein aus drei Mitgliedern bestehender Vorstand gewählt, der Klasse

wird die Gerichtsbarkeit in ausgedehntem Maße übertragen u. a. m. Doch dies ergibt sich sozusagen von selbst, nachdem im ersten Schuljahr die grundlegenden Einrichtungen der Schülerselbstverwaltung getroffen sind.

Burkhard nennt die Schulklasse eine Gemeinschaft als Mittel freiheitlicher, sozialer und politischer Erziehung. Er will bewußt und ausgesprochen Schweizerbürger, d. h. demokratische Republikaner heranbilden. Er steht damit völlig auf dem Boden der für Bund und Kanton maßgebenden Grundrechte. Die Schweiz ist ja nicht, wie Frankreich, eine Repräsentativrepublik, in der die Volksvertretung die ausschlaggebende Entscheidung hat, sondern ihre Formen nähern sich stark der absoluten Republik. Das Referendum, in den einzelnen Kantonen je nachdem fakultativ oder obligatorisch, überläßt die letzte Entscheidung über die Gesetze der allgemeinen Volksabstimmung. Wer also verfassungstreue Schweizerbürger heranbilden will, wird den Begriff der Volkssouveränität nicht stark und nicht oft genug betonen können. Das verlangt eben ausdrücklich die schweizerische Verfassung.

Ganz etwas anderes aber ist es in Deutschland. Das Reich ist eine Monarchie, ebenso wie die meisten Einzelstaaten. Die drei Stadtrepubliken werden nicht demokratisch regiert. Ferner sind im Reiche und in den Einzelstaaten, abgesehen von den beiden Mecklenburg, Repräsentativverfassungen; eine Volksentscheidung ist überall ausgeschlossen. Wenn man daher genau in derselben Weise, wie Burkhardt es in Basel tut, verfassungstreue Deutsche heranbilden, die Jugend an ihre künftige Teilnahme am Staatsleben gewöhnen will, so kann man bei uns nicht dieselben Formen der Selbstverwaltung wählen wie in der Schweiz. Vor allem darf sich der Lehrer nicht völlig ausschalten, sondern muß dauernd und bewußt die Stellung des Fürsten, wenn auch eines konstitutionellen, zum Ausdruck bringen. Ferner muß das Repräsentativsystem mehr betont werden. Die Klassenbeamten sind nicht nur Vertreter des Klassenwillens, sondern auch Angestellte des Lehrers. Die Klasse darf nicht fortgesetzt in die Gesetzgebung und ausführende Gewalt eingreifen. Sie muß sich den Beamten fügen, solange deren Amtszeit dauert, und den selbstgegebenen Gesetzen sich unterordnen, bis unter Zustimmung des Lehrers neue erlassen sind. Wenn man daran geht, die absolute Schulmonarchie abzuschaffen, so kann man in Deutschland, unserer Verfassung entsprechend, höchstens zu einem monarchischen Rechts- und Verfassungsstaate übergehen.

Adolf Hedler.

EIN WORT ZUR FORTBILDUNGSFRAGE DER OBERLEHRER

Ein deutliches *cavete pueri* hat das Urteil der Einsichtigen hinter die jüngste deutsche Jugendbewegung gesetzt, die mit dem Namen Dr. Wynekens verbunden ist. Wie fast alle zu weit gespannten Forderungen hat aber auch sie dennoch ein Gutes geschaffen, sie gibt Anlaß zur Selbstbesinnung bei den Kritisierten, und damit mündet diese Bewegung gegen ihren eigenen Willen in eine andere ein, die der Fortbildung von uns Oberlehrern. Freilich, die Notwendigkeit dessen uns erst entdecken zu lehren, dazu hätte es der Kritik der Jungen und Mädchen in ihrer symbolisch grünen Zeitschrift 'Anfang' ebensowenig bedurft, wie der überhebenden Worte ihres Führers, denn daß wir nicht alle Meister unserer Kunst sind und sein können, das wußten wir aus unserem eigenen wie aus anderer Leben, und erleben es täglich; aber von dem Gegner, der sich hinter das billige Wort verschanzt, 'nicht gegen die Schule, sondern für die Schule' zu kämpfen (Säemann 1913, Heft 12), wollen wir uns die Augen schärfen lassen zu immer erneuter Prüfung und Fortführung unserer Arbeit.

Seit dem Vortrag des unvergeßlichen Fr. Paulsen auf dem Oberlehrertag 1904 haben sich zahlreiche Versammlungen und weit zerstreute Abhandlungen mit der Frage der 'wissenschaftlichen und praktischen Weiterbildung der akademisch gebildeten Lehrer an höheren Schulen' beschäftigt, und von dem neuen, dankenswerten Preisausschreiben des Verlags Quelle & Meyer wird vielleicht frische Anregung ausgehen.

Die Lösung dieser Frage liegt nicht so sehr darin, daß wir neue Möglichkeiten der Fortbildung fordern, wie etwa das Studiensemester inmitten des praktischen Berufs oder Staatsmittel zu Studienreisen usw., — im letzten Grund liegt die Lösung in jedem selbst. Der Geist eines aktiven Idealismus muß unser Herz erfüllen und unser Auge befähigen, Möglichkeiten des Wirkens über die Pflicht hinaus zu erkennen, die der Banause nicht sieht. 'Wär' nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt' es nie erblicken.' Das ist das Schwerste und Schönste in der alltäglichen Kleinarbeit, das Sonnenfünkchen nicht verblassen zu lassen, das als Widerschein der leuchtenden Ideale in jedes Menschen Seele zittert. Wo erst dieser ἔρως lebt, da findet sich auch der Weg.

Unser Ziel kann nicht eine einseitig praktisch-berufliche Fortbildung sein, aber ebensowenig eine einseitig theoretisch-wissenschaftliche, kurz formuliert also nicht 'Schule oder Wissenschaft'. Denn die Betonung ausschließlich des einen oder ausschließlich des anderen Ziels würde einen Rückschritt des einzelnen wie der Schule bedeuten. Schule und Wissenschaft heißt unser Ziel. Klingt es nicht wie Utopie, ein Doppelziel aufzustellen, liegt nicht in der Frage schon die Unmöglichkeit der Ausführung? Es scheint wohl so, aber bei tieferem Erfassen steigt doch hinter den Begriffen Schule und Wissenschaft ein höherer, beide einender auf: Persönlichkeit. Widerwillig fast schreibt die Feder das Wort, das wie wenige mißbraucht wurde. Von keinem aber müssen wir mit höherem Recht fordern, daß er eine Persönlichkeit sei, als von dem Erzieher. Der Lehrer insonderheit kann neben dem Wirken auf die jungen Seelen nicht die reinigende, schärfende Kraft wissenschaftlicher Arbeit entbehren. Der Zusammenklang beider schafft erst die Harmonie, ohne die Lehren zwar möglich, Erziehen aber unmöglich ist.

Darauf braucht kaum hingewiesen zu werden, mit wieviel Hemmnissen auf dem Weg zu diesem Ziel zu rechnen ist; das wurde oft und oft gesagt, das erlebt jeder an sich. Ist's aber das gleiche, ob ich mich mit der Zahnradbahn in Schnee und Eis hinauftragen lasse, oder ob ich, Schritt für Schritt meinen Weg erkämpfend, mich zu den Gipfeln hinaufarbeite, und dann oben stehe im Bewußtsein der eigenen Kleinheit wie des eigenen Werts, freudig das Leben bejahend, im Hochgefühl des Sieges? Es ist nicht nötig — ich weiß —, an die Gipfel sich zu wagen, unsere Pflicht, unsere nächste Arbeit liegt im weiten Tal des Lebens. Aber das Glück liegt doch in dem Wirken noch über die Pflicht hinaus. Excelsior! das sei unsere Losung.

Oskar Metzger gen. Hoesch.

ZUR NACHRICHT

Inter arma silent leges, non cessant negotia. Periodische Publikationen müssen ihren Gang weiter gehen, so fernliegend und beinahe unnatürlich uns auch das Interesse für die meisten der Dinge, die dort verhandelt werden, zur Zeit erscheinen mag. Aber inmitten des weltgeschichtlichen Kampfes, den wir erleben, schon die Bedeutung würdigen zu wollen, die er für Aufgaben der Zukunft, für die Arbeit des Lehrers und Erziehers haben wird, wäre vermessen. Trotzdem war es die Absicht des Herausgebers, einen Beitrag zu bringen, der pädagogische Fragen behandeln und sich zugleich in der Gedankenwelt des Krieges bewegen sollte. Persönliche Verhältnisse haben das vorläufig unmöglich gemacht. So muß dieses Heft hinausgehen, wie es hier zusammengestellt wurde. P. C.

(10. September 1914)

BETRACHTUNGEN ÜBER DEN EXTEMPORALEERLASS

Von Carl Heinze

Über Wert oder Unwert einer Verfügung von der Tragweite des Erlasses vom 21. Oktober 1911 kann ein abschließendes Urteil erst gefällt werden, wenn die Wirkungen sich eine Zeitlang in den Ergebnissen geltend gemacht haben, es kann nur gefällt werden von einer Stelle, der ein großes amtliches Material zur Verfügung steht. Das hätte man zum Vorteile der guten Sache etwas mehr beachten sollen. Die neue, von allen bisherigen abweichende Art, wie der Erlaß zunächst der großen Öffentlichkeit, dann erst den Nächstbeteiligten zur Kenntnis kam, gab allerdings zu Widerspruch Anlaß; daß die Urheber der Verfügung sich zu einer Art von Rechtfertigungschrift genötigt sahen, ein ebenfalls durchaus neues Verfahren, konnte das Vertrauen kaum stärken, die Schrift selbst vermochte die Gegner nicht ganz zu widerlegen.

Trotzdem sind nach den ersten ablehnenden Äußerungen in der Fachpresse, die sich durch den Ärger über die seltsame Art der Einführung erklären ließen und mehr die Besorgnis über die etwas sprunghafte, an Überraschungen reiche amtliche Pädagogik überhaupt geltend machten, die Stimmen der Gegner ziemlich verstummt. Auch von seiten der Anhänger wurde verständigerweise die Notwendigkeit betont, einige Zeit vergehen zu lassen, ehe man sich weiter zu der Frage äußerte, die Notwendigkeit, erst praktische Erfahrungen über die Brauchbarkeit der neuen Bestimmung zu sammeln. Diese maßvolle Zurückhaltung teilen aber nicht alle unbedingten Anhänger der Verfügungen ihrer vorgesetzten Behörde; und so sind denn bald die berufenen und unberufenen Verteidiger des neuen Erlasses in Fach- und Tagespresse erschienen und haben wohl gar verkündet, daß ein neues Zeitalter der Pädagogik an den höheren Schulen mit den Übungsätzen und der Einschränkung der schriftlichen Arbeiten, besonders aber mit der Bestimmung über Nichtzensieren von 'etwa ¼' hereingebrochen sei. Vor mir liegt ein Artikel einer Zeitung, die sich weit über die Grenzen des Reiches hinaus der größten Beliebtheit erfreut (Hamburger Fremdenblatt vom 28. Dezember 1913). Darin wird der Extemporaleerlaß geradezu als eine befreiende Tat gepriesen, es wird bereits rückhaltlos über seinen Erfolg gesprochen: 'Die Leistungen sind durchaus nicht, wie man befürchtete, dadurch 'heruntergegangen. Im Gegenteil! Es hat sich, wie man vielmehr hört, fast 'überall ein regeres geistiges Leben in den einzelnen höheren Lehranstalten fest-'stellen lassen. Und dem gegenüber muß auch der einflußreichste Fanatiker 'seine Segel streichen.'

Nicht als ob ich solchen Kundgebungen eine tiefere Bedeutung beimäße; aber sie mögen zeigen, wie weit 'Fanatiker' auf der anderen Seite gehen und wie sehr sie durch die unwidersprochene Selbstverständlichkeit ihrer Ausführungen weite Kreise irreführen können. Schon das nötigt den ruhig denkenden und still arbeitenden Fachmann, sein Schweigen nicht allzulange auszudehnen. Nicht über Wert und Unwert der neuen Verfügung aber soll hier geredet, sondern es sollen Betrachtungen angestellt werden über Schwierigkeiten, die sich bei ihrer Durchführung ergeben, insbesondere soll auf ihre Gefahren hingewiesen werden, damit man sie klar sieht und ihnen begegnen oder aus dem Wege gehen kann.

Die von den Anhängern der neuen Bestimmungen ausgehende begeisterte Aufnahme ist eine solche Gefahr. Man überschätzt die Bedeutung des Erlasses, zunächst die der Bestimmung über die Übungsätze. Dem Lehrer gegenüber bedeutet diese Bestimmung freilich außerordentlich viel. Sie ist ein bis jetzt nicht dagewesener Eingriff in die Freiheit der Ausübung seines Berufes. Während die Lehrpläne nur Ziele aufstellen und für die Art ihrer Erreichung allgemeine Anleitung geben, wird hier zum erstenmal mit allen Einzelheiten (vgl. 'unter Benutzung der Wandtafel') genau vorgeschrieben, auf welchem Wege der Lehrer sein Ziel erreichen soll. Das hat natürlich seine Nachteile. Denn auch die Lehrer sind Individualitäten, verschiedene Persönlichkeiten, und danach war bisher die Art verschieden, wie jeder, seiner Eigenart entsprechend, am besten zum Ziele kam. So haben denn viele längst solche Übungsätze schreiben lassen. Die einen begleiteten damit regelmäßig ihren Unterricht, andere ließen vor den schriftlichen Arbeiten kleinere oder größere Gruppen solcher in den Stunden verbesserter Sätze niederschreiben, wieder andere verfielen nur manchmal darauf, wenn ihnen der Stoff besonders schwierig, die Klasse außergewöhnlich schwerfällig erschien, oder gar erst, wenn ihnen der schlechte Ausfall der Extemporalien die Notwendigkeit häufigerer schriftlicher Übungen nahelegte. Daneben beschränkten sie sich je nach dem Stande der Klasse und nach ihren Erfahrungen mehr oder ganz auf die mündliche Übung, mit der wohl besonders lebhafte Naturen immer mehr erreichten als mit der schriftlichen.

Jetzt ist ohne Rücksicht auf den Stand der Klasse, ohne Rücksicht auf die Schwierigkeit des gerade behandelten Lehrstoffes, ohne Rücksicht auf die Eigenart des Lehrers jedem in der Regel in jeder grammatischen Stunde die Veranstaltung solcher schriftlichen Übungen und zwar, wie schon erwähnt, unter genauer Einhaltung der Einzelheiten (mit Benutzung der Wandtafel) ein für allemal vorgeschrieben. Das Neue ist also eigentlich nicht der Weg — der ist alt — sondern die Bestimmung, daß jeder fortan in jedem Falle diesen Weg zu gehen hat.

In welcher Richtung der Erfolg liegt, ist klar. Die Übung wird qualitativ gesteigert, so daß sie jedem, auch dem Unaufmerksamsten, Nachlässigsten und Dümmsten zugute kommen muß, sie wird dagegen quantitativ verringert. Ob bei den Schwierigkeiten, unter denen unser grammatischer Unterricht ohnedies zu leiden hat, eine weitere Verringerung der Übung am Platze war, mag dahin-

gestellt sein. Jedenfalls verlieren die guten Schüler wieder, was die schlechten gewinnen. Die Zeit, die jetzt dazu verwandt wird, um durch schriftliche Unterweisung auch den Stumpfsinnigsten und Widerspenstigsten zur Mitarbeit zu zwingen, geht ihnen, die längst fähig wären, noch Weiteres zu fassen oder durch schnellere mündliche Übung weiterzukommen, wieder verloren. Sie werden gezwungen, bei der schriftlichen Übung von zwei Sätzen, die bereits besprochen, und bei der Verbesserung von etwas, was sie längst richtig gemacht, zu verweilen, während sie in der gleichen Zeit mit 15 mündlichen Beispielen viel tiefer in das Wesen der neuen Regel eingedrungen wären. Was infolge der langen Behandlung aber in einer Stunde nicht erledigt werden kann, muß auf die nächste verschoben werden, die Lehraufgaben wird man einschränken müssen. Denn ohne großen Zeitverlust sind die Übungssätze in der befohlenen Art und Ausdehnung nicht durchzuführen.

Somit gibt das neue Verfahren nicht nur, es nimmt auch. Daß dem Lehrer durch nochmaliges Durchsehen einer bereits durchkorrigierten Arbeit eine recht unerfreuliche Beschäftigung zugemutet wird, mag nebenbei erwähnt werden. Der Erlaß zeigt ja in seinem Wortlaute, daß man sich erhöhter Anforderungen an den Lehrer dabei wohl bewußt war. Eine hier und da anfangs bemerkbare Freude über Verminderung der Korrekturenlast wird denn auch wohl bald geschwunden sein. Jedenfalls dürfen die Sätze keineswegs überschätzt werden. Man hat vielleicht zunächst noch den Fehler begangen, sie als eine Art Rest des alten Extemporales anzusehen. Wenn die Schüler ihnen diesen Wert beilegten, wäre es ja gut; aber sie tun es leider nicht, wie die Art der Anfertigung zeigt. Für sie liegt in den nichtzensierten Sätzen eine Gefahr, zur Nachlässigkeit verleitet zu werden. (Muß hiergegen durch Strafen eingeschritten werden, so leidet die für die Übung unbedingt nötige Unbefangenheit und das persönliche Verhältnis.) Die Lehrer dagegen sollten die Sätze möglichst zwanglos erscheinen lassen. Dazu bedarf es einer Technik. Durch Verteilung der Hefte darf kein Zeitverlust entstehen. Der Schüler hat vielmehr sein Heft bei sich zu haben, schon um die Sätze zu Hause nachsehen zu können. Daß aus den Sätzen sich nicht nachher das Extemporale zusammensetzen soll, darf vielleicht auch erwähnt werden, würde es doch dadurch den Charakter einer selbständigen Prüfungsarbeit verlieren. Eine Korrektur der Sätze durch den Lehrer, ehe eine solche durch den Schüler geschehen, wird sich kaum rechtfertigen lassen, könnte doch dadurch der Verdacht entstehen, man wolle die Sätze entgegen den Bestimmungen zur Beurteilung benutzen. Noch weniger scheint es mir angängig zu verlangen, die Verbesserung dürfe nur am Rande und so angefertigt werden, daß der Lehrer bei ihrer Durchsicht noch sehen könne, was zunächst falsch war. Das führt zu neuen Täuschungsversuchen und Unerquicklichkeiten.

So ergibt schon die Betrachtung einer Nebenbestimmung des eigentlichen Erlasses zwar vom Standpunkte der Schulpraxis aus nichts wesentlich Neues, aber eine Menge von störenden Folgerungen, die, wenn sie auch nicht beabsichtigt waren, doch berücksichtigt sein wollen.

Ähnlich liegt es auch bei der einen Hauptbestimmung, der Herabsetzung

der Zahl der schriftlichen Arbeiten. Für viele Fälle ist auch darin das Neue recht gering. In der Mathematik ist wohl schon bisher eine nur geringe Zahl von Arbeiten geschrieben worden, vielleicht nicht einmal alle vier bis sechs Wochen eine, was jetzt geschehen muß. Auch für die Fremdsprachen in oberen Klassen (für die Aufsätze ist überhaupt nichts Neues bestimmt) ist die Einschränkung nicht stark. Wenn bisher im Griechischen Übersetzungen aus der Fremdsprache mit solchen in die fremde Sprache wechselten und alle vierzehn Tage eine Arbeit geschrieben wurde, so braucht die neue Bestimmung an der Zahl nichts zu ändern. Im Lateinischen wurde ebenfalls alle vierzehn Tage geschrieben; da aber ein Wechsel zwischen Haus- und Klassenarbeiten dabei möglich war, außerdem eine Arbeit in jedem Vierteljahre durch eine Übersetzung aus dem Lateinischen ersetzt wurde, was nach wie vor geschieht, so dürfte sich an der Zahl auch hier so gut wie nichts geändert haben. Für die neueren Fremdsprachen an den Realschulen gilt wohl in den Oberklassen dasselbe.

Die Einschränkung trifft also die fremdsprachlichen Arbeiten in den unteren und mittleren Klassen, in denen man eben früher eine häufigere Übung und Beurteilung allgemein für nötig hielt. Daß diese Arbeiten nicht immer oder eigentlich nur in verschwindend geringer Zahl Extemporalien im Sinne von Prüfungsarbeiten waren, ist jedem bekannt, der die Praxis kennt. Für Diktate in unteren Klassen zur Einübung der Rechtschreibung wird sich eine häufigere Übung nach dem Wortlaute des Erlasses noch aufrecht erhalten lassen.

Man sieht, daß diese erste Hauptbestimmung auch nicht einschneidend genug ist, um etwas gänzlich Neues zu bringen. Aber eine Gefahr birgt schon diese Verringerung der Zahl der Arbeiten in sich, nämlich die, daß sie noch stärker gewertet werden als bisher und damit auch für den Schüler eine gerade in unteren und mittleren Klassen unangenehm empfundene höhere Bedeutung erlangen. Das ist bei den mathematischen Arbeiten schon früher empfunden worden; sie waren ähnlich wie 'der' Klassenaufsatz des Vierteljahres die gefürchtetste Entscheidung, der Schrecken der Schüler, ihrer Eltern und Privatlehrer, dem gegenüber nicht selten eine allgemeine Aufregung in Schule und Haus Platz griff. Es besteht jetzt die Gefahr, daß der hier als unangenehm empfundene Zustand auch für die Extemporalien der Fremdsprachen eintritt, die früher demgegenüber eine wöchentlich wiederkehrende, selbstverständliche, oft harmlose Einrichtung schienen.

Man kann sagen, daß außerdem aber auch die Beurteilung der Leistungen allgemein erschwert wird. Zunächst ist dies der Fall für die jüngeren Schüler selbst und besonders für ihre Eltern. Denen waren die Extemporalien als regelmäßige Wochenberichte über die Leistungen der Kleinen doch recht erwünscht. Was kann denn der kleine Faselhans über seine mündlichen Leistungen berichten? Meist erzählt er, er habe 'alles gekonnt' oder sei noch nicht oft 'dran gewesen', oder, wenn er sehr kritisch und ehrlich veranlagt, er sei hier und da einmal 'hineingefallen'. Vier bis sechs Wochen warten Vater und Mutter sehnsüchtig auf einen schriftlichen Beweis für die Leistungen ihres Sprößlings. Unglücklicherweise behält man den Kleinen an dem Tage des Extemporales, der

ja vorher nicht bekannt sein darf, zu Hause. Er ist etwas erkältet, das Wetter ist schlecht, und in der Schule scheint gerade nichts 'Besonderes' los zu sein. Unvermutet wird aber gerade an diesem Tage 'die' Arbeit geschrieben. Und nun beginnt das Warten von neuem, weitere vier bis sechs Wochen vergehen, ehe man etwas in Händen hat. Natürlich kann man sich vorher bei dem Lehrer erkundigen. Neigt man aber als Lehrer, ehe man urkundliches Material in Händen hat, nicht auch zu einer gewissen Zurückhaltung? 'Ihr Sohn ist immer noch recht zerstreut, er hat sich ja schon etwas gebessert, man muß bei ihm eben Geduld haben', und ähnlich diplomatische Orakel werden da wohl den Eltern zuteil. Denn auch für den Lehrer ist das Urteil schwer. Er hat täglich 30—50 solcher Schüler vor sich. Neben Abfragen der Aufgabe, wobei er mehr den Fleiß als die Leistungen erkennt, Durchnahme des Neuen und Schreiben der Übungssätze (die keinesfalls zur Beurteilung benutzt werden dürfen!) hat er nicht allzuviel Gelegenheit, seine Schüler aus ihren 'mündlichen' Leistungen zu beurteilen.

Natürlich gilt dies nicht für den idealen Lehrer, den unsere Vorschriften immer ohne weiteres vorauszusetzen scheinen. Er ist überaus gewandt und unermüdlich pflichttreu, er kennt auch ohne schriftliche Arbeiten seine Schüler in- und auswendig, so daß er jederzeit ein sicheres Urteil über ihre Leistungen abgeben kann, auch wenn ihm durch Ungunst des Zufalls einmal zehn Wochen lang keine schriftliche Arbeit zur Verfügung stände. Sein ohnehin schon fast gesichertes Urteil (gewonnen z. B. aus den mündlichen Leistungen von 40 Tertianern im Französischen bei zwei Wochenstunden!) weiß er durch die wenigen Extemporalien nur trefflich zu ergänzen und zu vertiefen. Er stellt hierbei die Aufgabe so und bereitet sie so geschickt vor, daß sie für den Standpunkt der Klasse (d. h. den allgemeinen und den zufälligen an dem betreffenden Tage) nicht zu schwer ist, die Arbeit aber trotzdem eine selbständige Leistung (Prüfungsarbeit!) bleibt. Seine Stellung ist auch derartig gesichert, daß, wenn bei einer schlecht veranlagten oder gerade schlecht arbeitenden Klasse mehr als etwa ein Viertel negative Leistungen vorhanden, er dies ruhig zugibt, im Notfalle von Woche zu Woche nicht zensierte Arbeiten weiter schreiben läßt und sein Urteil eben schließlich auf Grund der ihm genau bekannten mündlichen Leistungen fällt.

Aber sind alle Lehrer so? Sind wir nicht auch manchmal weniger sicher, vielleicht gar einmal etwas ungeschickt gewesen, so daß wir aus dem Unterricht, namentlich bei wenig Stunden und viel Schülern, noch kein rechtes Urteil über die Leistungen haben? Droht uns da nicht die Gefahr, uns doch an die Ergebnisse der wenigen Arbeiten halten zu müssen? Möchten wir nicht (natürlich nicht etwa, um die angekündigte Kritik, 'das Nachgehen', zu vermeiden) gern immer in der Lage sein, die Arbeiten zensieren zu dürfen? Kann es da nicht vorkommen, daß man die Aufgabe so stellt und vorbereitet, daß auch in der schlechtesten Klasse selbst bei geringem Entgegenkommen der Schüler immer noch etwa drei Viertel der Arbeiten genügend ist, und droht nicht gar als letzte Gefahr die, so zu zensieren, als wenn es der Fall wäre? Wer sich

frei von jeder Schuld und Versuchung fühlt, der werfe den ersten Stein! Für alle anderen aber bedeutet gerade in den unteren und mittleren Klassen die geringe Zahl der Arbeiten eine große Gefahr. Wieviel eher können wir uns jetzt in der Beurteilung der Schüler täuschen als sonst. Diese ist aber bei der großen Zahl der Schüler und der kleinen Zahl der Kurzstunden nicht so leicht, wie man vielfach meint, auch nicht für den geschickten, erfahrenen, pflichttreuen und unparteiischen Lehrer. Somit besteht die Gefahr, daß das Urteil, dem wenig auch von anderen (Eltern und Vorgesetzten) kontrollierbares Material zugrunde liegt, sehr unsicher werden kann, daß geradezu eine Willkür stattfindet, wie sie nach Einführung des Erlasses von Fachleuten hier und da beobachtet, von Schülern und Eltern beklagt wird.

Wenn man solche und ähnliche Betrachtungen anstellt und sich von den eben geschilderten Gefahren im einzelnen Falle innerlich bedroht sieht, kann man wohl auf den Gedanken kommen, Schwierigkeiten in besonders gearteten Einzelfällen könnten durch kleine Umgehungen oder gar durch bewußte Nichtbeachtung des Erlasses überwunden werden. Scheint mir also einmal eine nur alle vier bis sechs Wochen wiederkehrende Übung für meine Klasse nicht ausreichend, so lasse ich eben alle vierzehn Tage schreiben; meine ich aus besonderen Gründen auf unmittelbar aufgegebene häusliche Vorbereitung nicht verzichten zu können, so sage ich doch den Termin vorher an usw.

Vor Betrachtung der Einzelfälle, die zu Umgehung und Übertretung der Bestimmungen verleiten könnten, wird es nötig sein, die Frage solcher Möglichkeit grundsätzlich ins Auge zu fassen.

Soll ich die Bestimmungen des Erlasses in ihrem vollen Umfange und in ihrer ganzen Strenge durchführen, auch wenn ich meine, die Schüler hätten darunter zu leiden? Einen Vorteil hat es unbedingt: nur so können etwa vorhandene Mängel erkannt und von der Behörde abgestellt werden. Die Sorge für die gegenwärtigen Schüler, die unter strenger Durchführung des Erlasses bis zu seiner Abänderung etwas leiden, müßte dann einmal hinter der Rücksicht auf kommende Schüler- und Lehrergenerationen zurücktreten. Denn gerade eine bewußte Umgehung oder Nichtbeachtung des Erlasses unter dem Scheine seiner Ausführung macht den höchsten Stellen die Erkenntnis seiner Fehler unmöglich und setzt sie in den Stand, bei jeder Gelegenheit mit Recht zu behaupten: 'die Sache geht; wenige Querköpfe werden sich auch noch hineinfinden.' An irgendwelche Änderungen aber ist in diesem Falle nicht zu denken.

Oder soll ich selbst von Fall zu Fall auf Abänderung und Heilung sinnen? Soll ich fünfe gerade sein lassen, daran denken, daß überall mit Wasser gekocht wird? Soll ich allerlei nachher zu betrachtende Mittel und Mittelchen zur Verschleierung des Tatbestandes anwenden? — Dann werden meine Schüler nicht unter dem Erlasse zu leiden haben, ich selbst habe es außerdem bequemer und komme besser und sicherer zu meinem Ziele.

Aber wo bleibt da die Wahrhaftigkeit? Ist nicht eine Unwahrhaftigkeit des Lehrers in der Erziehung das Allergefährlichste? Wo bleibt das Pflichtgefühl des Beamten, der doch gar nicht berechtigt ist, selbständig an den

Anordnungen seiner Behörde zu ändern, wenn er sie von seinem immerhin weniger hohen Standpunkte aus für falsch hält? Man braucht dabei noch gar nicht zu denken an die mehr oder weniger freundliche Art, wie wir von der ganzen Öffentlichkeit, von den Eltern unserer Schüler, neuerdings von diesen selbst kontrolliert und kritisiert werden (vgl. die wiederkehrende 'doppelte Buchführung' in Wynekens 'Anfang'!).

Die Entscheidung in solchem Zwiespalt hängt ab von der Eigenart des einzelnen, im letzten Grunde von seiner Weltanschauung. Es hat deshalb für andere keinen Wert, die meinige hier zu geben. Nur möchte ich im einzelnen betrachten, wie sich die Frage immer und immer wieder aufdrängt.

Natürlich sehe ich keine Verletzung des Diensteides darin, wenn einmal Übungsätze diktiert werden, ohne vorher besprochen zu sein, oder die Wandtafel bei der Besprechung in Prima nicht benutzt wird. Aber auch gegenüber den Hauptbestimmungen liegt die Versuchung vor. Diese Hauptpunkte sehe ich in der Geheimhaltung der Termine, der Zahl der Arbeiten und der Nichtzensierung sämtlicher Arbeiten im Falle des Mißlingens von mehr als etwa einem Viertel.[1])

Die Geheimhaltung der Termine wird recht schwer in Klassen, in denen in vielen Fächern Klassenarbeiten geschrieben werden und doch nicht am gleichen Tage zusammentreffen sollen. Da aber der Erlaß die Möglichkeit gibt, nicht nur vier Wochen, sondern bis zu sechs Wochen Pause zwischen zwei Arbeiten eintreten zu lassen, ließe es sich durch entgegenkommendes und geschicktes Zusammenwirken der Lehrer einer Klasse doch ermöglichen, und der Fall wird wohl nicht mehr vorkommen, daß es einfach nach alter Sitte heißt: morgen wird ein Extemporale über die letzten zwei Stücke geschrieben. Bei der Ausführung der Geheimhaltung wird sich aber vielen wohl eine Schwierigkeit ergeben haben, an die man nicht dachte. Die Schüler sind jetzt aufgeregter als früher. In einem Falle legte mir die krankhafte Aufregung eines Schülers die Bekanntgabe des Termins nahe. Eine Unwahrhaftigkeit läge vor, wenn man sich den Anschein gibt, als halte man den Termin geheim, aber dafür sorgt, daß er unbedingt bekannt werden muß. Dafür gibt es verschiedenerlei Formen, die, regelmäßig angewandt, gleichbedeutend sind mit Ankündigung der Arbeit: man fragt vorher, ob die Hefte vorhanden, verwendet eine Stunde eines anderen Faches auf die letzte Wiederholung, sagt: 'es schlägt demnächst ein' usw.

Wie steht es mit dem zweiten Punkte, der Zahl der Arbeiten? Der Grund, weshalb man in Versuchung kommt, diese Forderung nicht einzuhalten, ist der, daß viele Lehrer nach wie vor glauben, so wenig Arbeiten, wie sie der Erlaß

[1]) Ganz ähnlich, wie hier geschehen, ist der Erlaß vor kurzem beurteilt worden von dem konservativen Abgeordneten Dr. Krause, der in einer zum Kultusetat gehaltenen Rede am 4. Mai 1914 eingehend seine Bedenken entwickelte und zu dem Schlusse kam: 'Eine 'allgemeine Zufriedenheit mit dem Erlaß, wie einer der Herren Vorredner behaupten wollte, 'herrscht keineswegs, das ist ganz entschieden zu bestreiten; im Gegenteil, es herrscht viel-'fach Unzufriedenheit damit, vor allen Dingen im Kreise der Eltern.' Die ganze Rede steht im Stenographischen Bericht Sp. 6064—6068; wieder abgedruckt im Deutschen Philologenblatt S. 444 f.

gestattet, reichten weder für die Übung aus, noch gäben sie eine sichere Gewähr für die Beurteilung der Leistungen. Da könnte man ja nicht zensierte Arbeiten schreiben lassen, nach denen ohne Einhaltung der Frist von vier bis sechs Wochen wiedergeschrieben werden kann. Geschieht dies aber so, daß die Absicht von den Schülern gemerkt oder gar vom Lehrer ausgesprochen wird, so wird es mit Recht als eine Umgehung der Bestimmung betrachtet. Keinesfalls aber dürfte früher als vier Wochen nach den Ferien die erste Arbeit geschrieben werden. Denn wenn irgendwo die Pause am Platze ist, so ist dies nach den Ferien der Fall, wo die Schüler sich erst eingewöhnen müssen, der Lehrer neu Übernommene erst kennen lernen soll.

Am gefährlichsten aber, namentlich auch wegen der unausgesetzten Kontrolle, besonders durch unsere erbitterten Gegner in der Öffentlichkeit, ist jede, auch die kleinste Verletzung der Bestimmung über das Nichtzensieren der sämtlichen Arbeiten für den Fall, daß mehr als etwa ein Viertel negativ sein würde. Ist hier Selbsthilfe dem einzelnen gestattet, oder können etwaige Änderungen nur von der Behörde allgemein geordnet werden? Möglichkeiten zu solchen liegen ja auch für den einzelnen vor. Eine solche wäre es, wenn einige etwa von auswärts hinzugekommene Schüler für nicht reif erklärt und deshalb bei der Berechnung des Viertels nicht berücksichtigt würden. Die Bestimmungen wollen aber gerade die Anforderungen dem Maße der Klasse anpassen; kommen also Schüler hinzu, die schlechter sind als die vorhandenen, so hat dies Maß eben entsprechend zu sinken. Doch scheint dieser Umgehungsversuch weniger bedenklich, da er ja von einer höheren Instanz, dem Direktor, nach Prüfung der Verhältnisse sozusagen amtlich gestattet wird. Aber auch darüber hinaus könnte noch allerlei versucht werden. Was 'etwa' ein Viertel ist, dürfte mathematisch klar sein: wo das Drittel anfängt, hört das Viertel auf. Ist auch ganz klar, was 'nicht zensieren' der sämtlichen Arbeiten heißt? Könnte man nicht vielleicht die Prädikate unter die Arbeit schreiben, darüber den Vermerk 'nicht gerechnet' oder 'nicht zensiert'? Könnte man nicht aus erzieherischen Gründen den Schülern mitteilen, daß man sich die Noten der 'nicht zensierten' Arbeit natürlich ins Notizbuch schreibe, oder gar sich den Eltern gegenüber darauf berufen? Auch über das, was im Notizbuch des Lehrers für seinen Privatgebrauch geschrieben steht, enthält der Erlaß keinerlei Bestimmungen. In all diesen Fragen eine grundsätzliche Stellung einzunehmen, ist sicher nicht leicht.

Doch fahren wir fort unter der eigentlich selbstverständlichen Voraussetzung, daß die Bestimmungen der vorgesetzten Behörde von den ihr unterstellten Beamten genau beobachtet werden, die Schwierigkeiten und Gefahren des Extemporaleerlasses weiter zu betrachten.

Die auffälligste, in ihrer Wirkung einschneidendste und darum auch am meisten bekämpfte Bestimmung des Erlasses ist die über das Nichtzensieren der Arbeiten für den Fall, daß etwa ein Viertel nicht genügend ist. Selbst Schulmänner, und zwar hierbei auch solche in gehobenen Stellungen, die im übrigen den Erlaß für gut oder brauchbar halten, oder wenigstens meinen, man könne sich mit der Zeit damit abfinden, sind der Ansicht, diese Bestim-

mung müsse fallen. — Ich kann diese Meinung nicht teilen. Gerade diese 'Etwa ein Viertel'-Bestimmung scheint mir von den übrigen Bestandteilen des Erlasses untrennbar, auf ihr scheint mir seine Ausführbarkeit zu beruhen. Ohne diese Bestimmung nämlich würde bei der geringen Anzahl der Arbeiten, bei der Unmöglichkeit, sie vom Schüler durch häuslichen Fleiß vorbereiten zu lassen, das Ergebnis der Arbeiten, die bei aller Vorbereitung in der Schule noch immer den Wert von selbständigen Leistungen behalten sollen, aller Wahrscheinlichkeit nach noch schlechter sich darstellen als das früher beklagte Ergebnis der alten Klassenarbeiten. Und um dieses andauernd schlechten Ergebnisses willen ist doch gerade der Erlaß gegeben worden.

Weshalb wünscht man also gerade diese Bestimmung beseitigt zu sehen? Ich glaube, weil man durch sie eine unbeabsichtigte Wirkung des Erlasses fürchtet und bereits zu beobachten glaubt. Es scheint nämlich, als sähe man in der Bestimmung einen Vorwurf gegen den Lehrer, bei dem mehr als etwa ein Viertel nicht genügen, und somit eine Aufforderung, dafür zu sorgen, daß dies nicht vorkomme oder doch nur auf seltene Ausnahmefälle (anormale Klassen) beschränkt bleibe. Wie sich unter dieser (natürlich falschen) Annahme die einzelnen Lehrer verhalten, wie namentlich der unerfahrene oder der seiner Mängel und Schwächen sich bewußte und eine Nachprüfung beständig fürchtende seine Aufgabe bei Stellung und Vorbereitung der Arbeit, beim Korrigieren und Zensieren auffaßt, ist klar. Es wird nicht viel daran ändern, wenn etwa ein älterer Kollege oder gar Vorgesetzter zur Beruhigung bei einer nicht zensierten Arbeit sagt: 'Ich hatte selbst im letzten Jahre zweimal das Pech, eine Arbeit nicht zensieren zu können!' Unwillkürlich wird eben jeder seine Aufgabe darin sehen, eine zensierte Arbeit herauszubekommen.

Die deutsche Sprache ist dadurch um einen Ausdruck bereichert worden: 'Korrigieren' mochte man bei dem berechtigten Bestreben nach Reinhaltung unserer Muttersprache schon längst nicht mehr sagen, 'Verbessern' entsprach den Tatsachen nicht. Dafür höre ich jetzt den Ausdruck 'Vierteln' gebrauchen. Man wird sagen, das sei ein schlechter Scherz, der von jungen Amtsgenossen gemacht ist, die in einer guten Laune sich vorübergehend der Bedeutung der Sache nicht bewußt waren. Das hoffe und glaube auch ich. Aber dem Scherze liegt doch ein tiefer Sinn zugrunde. Überdies ist die Sache nicht neu und im letzten Grunde auch durchaus nicht falsch. Daß die jeweilige Leistung der Gesamtheit das Prädikat beeinflussen wird, ist klar; auch ist es selbstverständlich, daß der Lehrer bei dauernd in größerer Zahl negativen Ergebnissen die Schuld nicht lediglich in den Schülern suchen darf. Aber diese im voraus und für alle Fälle von jeder Schuld freizusprechen, sobald nur mehr als etwa ein Viertel in gemeinsamer schlechter Leistung sich zusammenfindet, dem Lehrer zuzumuten, durch günstigere Beurteilung auf mindestens drei Viertel genügender Arbeiten zu kommen, kann nicht Absicht einer Regierung sein, die bei jeder Gelegenheit der Volksvertretung gegenüber betont, daß die Anforderungen nicht herabgesetzt werden sollen.

Ganz wird sich ein gewisser Relativitätstandpunkt niemals vermeiden lassen,

und er ist deshalb auch stets eingenommen worden. Der tiefere Stand einer Klasse, veranlaßt durch ungünstige Zusammensetzung, der tiefere Stand einer Schule, veranlaßt durch örtliche oder persönliche Verhältnisse, hat natürlich immer niedrigere Anforderungen, das Umgekehrte höhere zur Folge gehabt. Ist darum die Auffassung berechtigt, durch die neue Bestimmung sei das, was als notwendiges Übel und Zugeständnis im einzelnen empfunden wurde, zum gesetzlich geregelten Zustande geworden?

Das bedeutete eine schwere Gefahr, die unbedingt vermieden werden muß. Man denke doch, daß die schriftlichen Leistungen, so stark neben ihnen natürlich die mündlichen in Betracht gezogen werden (aber wer bürgt bei ihrer Beurteilung für einheitlichen Maßstab?), nach wie vor einen wichtigen Faktor für die Gesamtbeurteilung abgeben müssen. Von der Gesamtbeurteilung in einem Fache aber ist die Versetzung in die nächsthöhere Klasse, ist die Erteilung des Einjährigen- und Reifezeugnisses schließlich abhängig. Da ist es doch wohl nicht zulässig, daß Zeugnisse, die gleiche Berechtigungen geben, erworben werden auf Grund ganz verschiedener Leistungen. Zugeständnisse sind in dieser Richtung schon immer gemacht worden. Ein gewisses Maß aber zu überschreiten, das muß das Gerechtigkeitsgefühl verbieten und der Sinn für die allen Staatsbürgern durch die Verfassung gewährleistete Gleichheit vor den Gesetzen.

Diese Erwägung wird dem pflichtbewußten Lehrer, der in einem trotz treuer Arbeit und geschickter Vorbereitung schlecht ausgefallenen Extemporale keine persönliche, seine Qualifikation schädigende und seine Karriere gefährdende Niederlage sieht, schon zeigen, wo die Grenze des 'Genügenden' im einzelnen Falle erreicht ist, andere können von ihrem vorgesetzten Direktor darüber belehrt werden. Diese Hauptgefahr aber ist nicht die einzige. Bei Nichtzensierung der Arbeit tritt sofort eine zweite auf. Vielfach besteht jetzt die Meinung, es müsse nun, nötigenfalls unter Verminderung der zuerstgestellten Anforderungen, solange über denselben Stoff geschrieben werden, bis eine Arbeit herauskäme, die zensiert werden darf. In einem geordneten Unterrichte wird sich durch das vorgeschriebene Unterrichtsziel, das zum Fortfahren in der Durchnahme des Lehrstoffes nötigt, ein solches Verfahren von selbst verbieten. Der Lehrer muß also, nehmen wir selbst den äußersten Fall an, niemals brächten drei Viertel seiner Klasse genügende Leistungen zustande, die Unannehmlichkeit auf sich nehmen, ohne zensierte Arbeit sein Urteil lediglich nach den mündlichen Leistungen zu fällen, was er ja in Fächern, in denen es überhaupt keine schriftlichen Arbeiten gibt, auch können muß. Inwieweit er dabei die ihm doch bekannten Ergebnisse der nicht zensierten Arbeiten heranziehen darf, darüber sagt der Erlaß nichts, berufen darf er sich darauf nicht, besonders nicht den Schülern und Eltern gegenüber.

Besonderer Takt und besondere Weitherzigkeit scheinen mir noch in einigen anderen Fällen erforderlich zu sein, wo die Rücksicht auf die 'Viertelung' andere wichtigere zu verdrängen droht. Bei der Neuaufnahme von Schülern, in Sexta sowohl wie in anderen Klassen, liegt eine Gefahr nahe. Lehrer und Direktor hätten gern einem oder dem anderen Schüler, der noch nicht zweifellos reif er-

scheint (z. B. durch ungeeignete Vorbereitung) die Möglichkeit gegeben, sich allmählich einzuarbeiten, jetzt kommen sie in Versuchung, härter zu sein, um nicht durch einen weiteren, zunächst in seinen Leistungen negativen, das Ergebnis der Extemporalien in Frage zu stellen und somit die Arbeit von Klasse und Lehrer mindestens zu erschweren. Der gleiche Fall liegt vor, wenn es sich um Versetzung von Schülern handelt, die noch nicht ganz reif sind, denen man aber um ihrer ganzen Persönlichkeit willen noch einmal die Möglichkeit geben möchte, beizukommen, in Doppelanstalten auch bei Verteilung neuaufgenommener oder zurückgebliebener Schüler auf die beiden Klassen. Auch hier könnte die Rücksicht auf die Person des Schülers, für den der eine der Lehrer geeigneter wäre, hinter der Besorgnis zurücktreten, diesem Lehrer durch einen weiteren zunächst negativen Schüler Schwierigkeiten bei der Viertelung zu bereiten. Selbstverständlich lassen sich durch Umsicht, Takt und Entgegenkommen diese Schwierigkeiten beseitigen, zu den Gefahren aber des Erlasses gehören auch sie.

Als die schwerste Gefahr aber ist es anzusehen, wenn durch den Erlaß und seine unbeabsichtigten Folgen die eigentliche Erziehungsarbeit leidet, das reine Zusammenwirken zwischen Lehrer und Schüler gestört wird. In diesem Sinne hat man geradezu von demoralisierenden Folgen des Erlasses gesprochen. Wenn man neuerdings mit Recht den persönlichen Zusammenhang zwischen Lehrer und Schüler betont, die individuelle Behandlung des einzelnen bei der Erziehungsaufgabe in den Vordergrund stellt, so muß ganz besonders einiger Gefahren gedacht werden, die gerade hierfür drohen.

Sie werden sich am leichtesten an einer Anzahl von Beispielen erörtern lassen, die ich meiner eigenen Praxis entnehmen muß, die aber wohl durch ihre Art zeigen, daß sie nicht zu den Seltenheiten gehören. Nötig erscheint es mir, dabei etwas weiter auszuholen und auch auf Einzelheiten einzugehen.

Das erste lateinische Extemporale in einer neu übernommenen Tertia ist, wie das wohl auch früher schon geschah, recht leicht gemacht worden und besonders sorgfältig vorbereitet. Trotzdem fällt es schlecht aus. Tertianer, beinahe möchte ich sagen, richtige Tertianer, arbeiten eben nach Ostern zunächst noch nicht richtig. Das kann der Lehrer wissen, braucht es aber darum nicht zu dulden. Deshalb läßt er denn auch beim Zurückgeben der Arbeit seinen Zorn recht deutlich merken. In drei Spalten wird an die Tafel alles das berichtigt geschrieben, was falsch gemacht worden ist. Was unter 1. steht, haben wir in den letzten vier Wochen neu durchgenommen und geübt, auch in Übungssätzen (sie werden zum Beweis aufgeschlagen!), das unter 2. ist in VI, V, IV gelernt worden, und zwar gehört es hier nicht zu gelegentlich einmal erwähnten Nebensächlichkeiten, sondern sozusagen zum eisernen Bestande des Wissens der Schüler der betreffenden Unterklasse. Die Fehler unter 3. beziehen sich auf Dinge, die seit Ostern hier in der Klasse wiederholt sind und deshalb ebenfalls in den Übungssätzen vorkommen. Wie lautet das Schlußurteil des Lehrers und Erziehers? Früher: 'Weil ihr so wenig von früher gewußt, so schlecht das Neue gelernt und das Alte wiederholt habt und nicht aufmerksam genug gewesen seid, mußte ich den meisten 4 oder 5 in der Arbeit geben'! Dies

Ergebnis trugen sie rot auf weiß nach Hause, einer oder der andere nahm es sich selbst zu Herzen, bei einigen wurde wohl gar selbst noch im Jahrhundert des Kindes vom Elternhause eingegriffen. Jetzt: 'Weil (aus den ausführlich dargelegten Gründen) die Arbeit von mehr als etwa einem Viertel, vielleicht gar von der Hälfte, schlecht gemacht worden ist, habe ich eure sämtlichen Arbeiten nicht zensieren können (dürfen! sagt ein Tertianer, hoffentlich nicht allzuhörbar).' Damit scheint der Lehrer in den Augen seiner Schüler, besonders aber in denen der Eltern, soweit sie sich überhaupt noch um eine solch unwichtige Sache bekümmern, zuzugeben, daß er die Aufgabe zu schwer gestellt hat (obwohl er keineswegs der Meinung sein kann), und ist sozusagen der einzige Leidtragende, mit ihm sind es höchstens noch die guten Schüler, die durch ihre minderwertigen Mitschüler um das Ergebnis ihrer treuen Arbeit gebracht sind.

Zwei andere, pädagogisch und ethisch nicht weniger bedenkliche Hauptfälle müssen zahlenmäßig auseinandergesetzt werden.

Die Arbeit war nicht zu schwer; von 30 Schülern haben 6 'gut', d. h. in 85 Worten höchstens einen starken Fehler und dazu noch höchstens zwei Versehen, 9 weitere Schüler schreiben einwandfrei 'genügend'. Die übrigen Arbeiten hätte ich nach meinem bisherigen Verfahren mit 4 und 5 bezeichnet, da ich keinen Grund hatte, nach dem Ergebnis bei der Hälfte der Klasse die Schwierigkeiten für zu groß oder zu zahlreich, die Vorbereitung (Übungsätze in jeder Stunde) für nicht genügend zu halten. Der schlechte Ausfall der übrigen Arbeiten hat folgende Gründe: 5 Schüler, von auswärts neu eingetreten (natürlich mit Versetzungszeugnis), standen von Anfang an nicht auf dem Standpunkte der Klasse. Es ist mir daher gestattet worden, von ihren Arbeiten bei der Viertelung abzusehen. Seltsamerweise haben aber diesmal infolge besonderer Nachlässigkeit oder auch unverschuldeter Unstimmigkeit an dem betreffenden Tage 2 sonst gute Schüler (dabei der beste der Klasse) und 4 sonst durchaus genügende 'mangelhaft' geschrieben, und zwar so, daß ihre Leistungen unter denen solcher stehen, die immer, auch mündlich, 'mangelhaft' sind. Was geschieht jetzt? Soll bei 6 guten und 9 einwandfrei genügenden Arbeiten der Klasse gegenüber das Zugeständnis gemacht werden, die Arbeit sei zu schwer gewesen und dürfe daher nicht gerechnet werden, oder sollen, um dies zu vermeiden, die besten der nach Ansicht des Lehrers eigentlich 'mangelhaften' Arbeiten als 'noch genügend' bezeichnet werden? Nehmen wir an, das letztere geschieht: nicht die guten Schüler, die ausnahmsweise einmal schlecht gearbeitet haben, erhalten das diplomatische 'noch genügend', sondern wegen ihrer schlechten Arbeit solche, die immer schlecht sind. Wenn ihre mündlichen Leistungen meist schlecht sind, braucht das freilich ihre Note im Zeugnis nicht zu beeinflussen. Welche Härte aber liegt darin: ein solcher Schüler geht jetzt mit dem Bewußtsein nach Hause, in einer Arbeit, die selbst von guten Mitschülern nicht geleistet ist, 'noch genügend' zustande gebracht zu haben.

Ein dritter typischer Fall ist folgender. Die Arbeit ist normal ausgefallen: eine Anzahl von guten Leistungen nicht nur der besten Schüler und eine größere Anzahl von genügenden, auch schwächerer Schüler, beweisen, daß die Aufgabe

nicht zu schwer, der Stoff genügend durchgearbeitet war. Die schlechten Schüler, die etwa ein Viertel der Klasse ausmachen, haben, wie immer, 4 und 5. Ihre Zahl ist so groß, daß beim Hinzukommen schon einer weiteren 4 von Zensieren bestimmungsgemäß nicht mehr die Rede sein kann. Nun sind aber diesmal einige recht leichtsinnige Arbeiten gut veranlagter Schüler vorhanden, die mehr leisten können, auch um dieser schlechten Leistungen willen keineswegs im Zeugnis gleich mit 'mangelhaft' bezeichnet, oder gar Ostern zurückgehalten werden sollen. Nur aus rein erzieherischen Gründen hätte man ihnen sonst ohne Besinnen bei ihren auf der Grenze zwischen 3 und 4 stehenden Arbeiten schonungslos 4 gegeben. Tue ich dies, so kann überhaupt nicht zensiert werden, und die ganze Arbeit, die für viele einen schönen Erfolg darstellt, ist wieder vergeblich gewesen. Gebe ich den leichtsinnigen Schülern 'noch genügend', so gehen sie mit dem Bewußtsein nach Hause, bei der vorhandenen Konjunktur selbst noch mit ihren liederlichen Leistungen durchzukommen. Vielleicht hat man gerade in Anbetracht solch schwerer Gefahren zu den sonst höchst bestimmten Worten des Erlasses das Wörtchen 'etwa' hinzugefügt, und wahrscheinlich hat man gerade in Rücksicht darauf in einer späteren Auslegung betont, daß die Bestimmung nur für normale Klassen gelte.

Der Ausdruck 'etwa', das muß zunächst betont werden, gibt bei den Zahlen, mit denen wir zu rechnen haben, gar keinen großen Spielraum. Bei einer Klasse von etwa 30 Schülern (28—32) ist das Viertel 7—8, der Zusatz ermöglicht noch bei einer neunten negativen Arbeit das Zensieren, während bei zehn schon keine Rede mehr davon sein dürfte. Noch schlimmer ist es bei kleineren Klassen, die uns und unseren Schülern doch sonst recht zu wünschen sind: bei 20 Schülern wäre 5 das Viertel, 6 könnte noch als etwa ein Viertel angesehen werden, während 7 bereits das Drittel überschreitet. Bei 12 dagegen läßt sich über 3 hinaus schon keine Zahl mehr als 'etwa ein Viertel' ansehen.

Ebenso schwierig scheint es doch, eine Klasse sozusagen amtlich für anormal zu erklären. Ist es anormal, wenn in einer Tertia von 30 Schülern 2 im Lateinischen schlecht waren (sie haben mit irgend etwas kompensiert), einer der zweijährigen von Anfang an wieder versagt, so daß er nach zweijährigem Besuche der Klasse ausscheiden muß, zwei weitere jetzt den erhöhten Anforderungen erliegen, so daß sie nunmehr zum ersten Male zurückbleiben müssen? Sicherlich nicht; und doch brauchen zu diesen 5 nur 2 Schüler zu kommen, die im Sommer grundsätzlich bummeln, und ein guter und mittlerer braucht in jeder Arbeit zu versagen, so ist die höchste Grenze bereits erreicht, und jeder weitere unvorhergesehene Fall macht das Zensieren unmöglich — auch in der normalen Klasse.

Man prüfe dies an einzelnen Klassen für einzelne Fächer nach, und es wird sich herausstellen, daß z. B. in mittleren Klassen (in den Entwicklungsjahren!) im Sommerhalbjahr, fern von der Versetzung, wo noch nicht von seiten des Hauses nachdrücklich mitgewirkt wird, ein Drittel, vielleicht gar die Hälfte nichtgenügender Arbeiten etwas ganz Normales ist. Ich brauche wohl nicht zu erwähnen, daß mir umgekehrt, z. B. im lateinischen, französischen oder griechi-

schen Anfangsunterricht oder in einer oberen Klasse vor der Versetzung oder in Oberprima überhaupt, das nach der Bestimmung durchaus gestattete negative Viertel oft schon als etwas Auffälliges erscheinen würde.

Was in dem Erlasse und seinen späteren halbamtlichen Erläuterungen nicht scharf genug hervortritt, darf wohl ohne weiteres als selbstverständlich vorausgesetzt werden: es wird dem Direktor gestattet sein, nach Prüfung des Falles aus erzieherischen Gründen auch ein Zensieren der Arbeit zu gestatten, wenn mehr als etwa ein Viertel negativ ausfällt. Es wäre wünschenswert, daß die Ermächtigung hierzu recht ausdrücklich erteilt würde. Wie die vorher erwähnten Beispiele zeigen, handelt es sich keineswegs um selten vorkommende Fälle. Bei wirklich genauer Beobachtung des Erlasses, wenn man die gleichen Anforderungen stellt wie bisher und den Unterschied zwischen 3 und 4 nach denselben Grundsätzen beibehält wie bisher, wird sich ja auch wohl eine große Anzahl nicht zensierter (oder erst auf Grund besonderer Ermächtigung zensierter) Arbeiten ergeben müssen.

Es wird sich aber andrerseits nicht leugnen lassen, daß der Lehrer eben doch jetzt bewußt oder unbewußt unter dem Banne des Erlasses steht. Er arbeitet eben nicht mehr unbefangen, sondern immer auf ein bestimmtes Ergebnis hinaus, das ihm indirekt gefordert zu sein scheint. Das kann gleich für die Stellung der Aufgabe schädlich werden. In dem Bestreben, diese um keinen Preis zu schwer zu geben, wird sie wohl zu leicht. Es kann für die Art der Vorbereitung gefährlich werden. In dem Bestreben, sie möglichst eingehend und erfolgreich auszuführen, wird sie so genau gestaltet, daß fast keine selbständige Leistung dem Schüler mehr zu tun übrig bleibt. Besonders aber kann und wird es gefährlich werden bei der Beurteilung. An diese geht der Lehrer nicht mehr mit einem gesicherten Maßstabe heran, der gewonnen war aus seinen bisherigen Erfahrungen, aus seiner Kenntnis der Schüler, der Schwierigkeit der gestellten Aufgabe und der Art ihrer Vorbereitung. Mit Zittern und Zagen setzt er vielleicht jetzt die Feder an, gefüllt mit roter Tinte. Die erste Arbeit erscheint ihm vielleicht recht schlecht. Doch er schreibt noch kein Urteil darunter: vielleicht muß sie ja genügend genannt werden, wenn mehr solche oder gar mehr noch schlechtere erscheinen!

Wenn es dahin kommt, dann ist die größte Gefahr vorhanden. Die Umwertung aller Werte auf pädagogischem Gebiete ist erreicht. Das Extemporale läuft nach Vorbereitung, Anlage und Zensierung auf ein pädagogisch-didaktisches Kunststück hinaus und wird nicht nur für die Beurteilung, sondern auch für die Übung gänzlich wertlos. Der Lehrer aber, der die Verantwortung dafür trägt, wird, ohne es selbst zu merken, zum Seiltänzer, der mit geschicktem Balancieren seine gute Person über den Abgrund einer schlechten Sache hinwegträgt. Das läßt sich mit dem Ernst und der Würde unseres Berufes, mit der Verantwortlichkeit und Bedeutung unseres Amtes nicht vereinigen.

Man merkt, daß ich Wert darauf lege, auch die letzten Möglichkeiten von Gefahren zu betrachten, die sich aus dem Erlasse, seiner Anwendung oder Nichtachtung ergeben. Daß viele davon für viele gar nicht vorhanden, weiß ich,

denn auch für mich sind eine ganze Anzahl der Fragen schon beantwortet gewesen, als sie gestellt wurden. Ableugnen wird man sie darum nicht wollen. Durch die Betrachtung möchte ich ja auch nur zu Selbstprüfung anregen. Man frage sich einmal, wie oft man nicht zensiert, wie oft man die Zensierung durch pädagogisch haltbare oder unhaltbare Maßnahmen ermöglicht hat, man vergleiche einmal sein jetziges Verfahren bei Zusammenstellung der Arbeiten, bei ihrer Vorbereitung und Zensierung mit dem vor Einführung des Erlasses geübten.

Es gibt ernsthafte Männer, welche glauben, daß nur durch Mittel wie die hier geschilderten ein Erlaß scheinbar lebensfähig erhalten werde, der es in Wahrheit nicht sei. Haben sie unrecht, so müssen sie widerlegt werden; haben sie recht, so muß ihre Ansicht zur Geltung kommen, um die abändernden Maßnahmen herbeizuführen, deren es dann bedarf. Das eine wie das andere kann nicht gelingen, wenn nicht überall Fragen wie die, zu denen wir hier gelangt sind, entschlossen aufgeworfen und rückhaltlos beantwortet werden.

DIE NEUSPRACHLICHE ABTEILUNG DES KÖNIGLICHEN PRAKTISCH PÄDAGOGISCHEN SEMINARS DER UNIVERSITÄT LEIPZIG

Ein Beitrag zur Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen[1])

Von Martin Hartmann

Die Seminarabteilung, der ich die Ehre habe vorzustehen, trat 1894 ins Leben, und zwar, wie die ganze Organisation, zu der sie gehört, auf eine von der philosophischen Fakultät unserer Landesuniversität an das Kultusministerium ergangene Anregung. Während außerhalb Sachsens den Universitätsprofessoren oft der Vorwurf gemacht worden ist, daß sie sich um die Bedürfnisse der Schulen zu wenig kümmern, hat hier die maßgebende Universitätsinstanz gerade eine besondere Fürsorge für die Schulen betätigt. Gleichzeitig mit der neusprachlichen Abteilung wurde auch eine mathematisch-naturwissenschaftliche geschaffen, unter der Leitung von Prof. Dr. Ernst Lehmann, während die altsprachlich-historische Abteilung wie die Gesamtleitung des Seminars Rektor Richard Richter vom Kgl. Gymnasium anvertraut wurde, dem früheren Herausgeber dieser Zeitschrift, der selbst 1896 über die Einrichtung berichtet hat (Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. II. Abt. 1896, S. 209—224). In den ersten zehn Jahren fanden die zweistündigen Sitzungen jeden zweiten Mittwoch statt, von 2 bis 4 Uhr, seit 1904 aber, wo der Andrang der Studierenden stärker wurde, aller acht Tage. Im ganzen haben in den zwanzig Jahren, die die Abteilung besteht, ihr etwa 5—600 Studenten angehört, die meisten je zwei Semester lang, nicht wenige aber auch drei oder vier, eine Anzahl sogar fünf Semester lang. Die Beteiligung ist ganz freiwillig, und es gibt natürlich auch Studenten, die gar keinen Gebrauch von ihr machen. Der Prüfungskommission gehöre ich nicht an — Anregungen zum Eintritt in die Kommission, die in den Achtzigerjahren von Dresden aus an mich kamen, konnte ich mich damals nicht entschließen anzunehmen —, und so habe ich jedenfalls von dieser Seite her auf den Besuch des Seminars nicht einwirken können. Doch hat die Einrichtung unter mangelndem Interesse nicht zu leiden gehabt, zumal ja auch Sachsen in der Staatsprüfung eine praktische Lehrprobe verlangt, und neuerdings ist der Besuch sogar wieder stärker geworden, trotz der seit 1908 in Sachsen eingeführten Kandidatenseminare mit halbjährigem Kurse. Man könnte ja vielleicht

[1]) Das Folgende ist die nur wenig gekürzte Wiedergabe eines Vortrages, der am 15. April 1914 auf der 24. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Wurzen gehalten wurde.

auf den Gedanken kommen, daß das Universitätseminar durch die Gründung der Kandidatenseminare überflüssig geworden sei. Diese können ihre Mitglieder natürlich ganz anders zur Arbeit heranziehen, als es auf dem Boden der akademischen Freiheit möglich ist. Sie können ihre Mitglieder sich in zusammenhängenden Unterrichtsaufgaben betätigen lassen, sie können ihnen eine eingehendere planmäßige Ausbildung geben und eine Einführung in den täglichen Schulbetrieb. Damit kann das Universitätseminar natürlich nicht in Wettbewerb treten, und wenn man allein darnach gehen wollte, so wäre es allerdings nicht mehr nötig. Inzwischen läßt sich vielleicht doch zeigen, daß es auch heute noch seine Berechtigung hat im akademischen Studium der künftigen Lehrer, und daß selbst das Kandidatenseminar um so mehr Früchte trägt, je mehr seine Mitglieder in propädeutischer Weise vorher durch das Universitätseminar geschult worden sind.

Man denke sich einmal das praktisch-pädagogische Seminar ganz weg aus dem akademischen Studium — wie das außerhalb Sachsens meist der Fall ist —, hat man dann wohl eine Wahrscheinlichkeit dafür, daß die Studierenden zu ihrem künftigen Lehrerberuf einmal das richtige Verhältnis von vornherein gewinnen werden? Wenigstens die Gefahr ist dann groß, daß sie auf der Universität eine einseitige Richtung einschlagen, daß sie in eine vorwiegend gelehrtwissenschaftliche Richtung hineinkommen, von der aus sie die Schultätigkeit als etwas Untergeordnetes oder Minderwertiges betrachten, an das sie ohne innere Begeisterung herantreten, mehr der Not gehorchend als dem eigenen Triebe, die Gefahr, daß sie sich auf wissenschaftlich zwar an sich durchaus berechtigten Wegen ergehen, die aber doch mehr von der Schule wegführen, als daß sie darauf hinleiten. Im Kreise der Philologiestudierenden ist eine solche Stimmung der Schule gegenüber nicht so selten anzutreffen, und wenn auf der Universität gar kein Gegengewicht vorhanden ist, das die jungen Leute nachdrücklich an ihren künftigen Lebensberuf erinnert, so wird sich diese Stimmung allerdings bei manchem leicht vertiefen können; es ist dann mindestens sehr fraglich, ob der Geist, der in den entscheidenden fünf oder sechs Jahren des akademischen Studiums eine so einseitige Denkrichtung angenommen hat, sich in dem halben Jahre des Kandidatenseminars wesentlich zu ändern vermag, ob ihm nicht auch weiterhin etwas anhängt, das ihm geradezu hinderlich wird, seinen Beruf im besten und höchsten Sinne ergiebig zu machen und einmal sein Glück darin zu finden. Wer die Dinge unbefangen ansieht, der kann es doch eigentlich nicht natürlich finden, daß die jungen Leute während der ganzen Zeit des Universitätstudiums nur der Wissenschaft leben und ihre Gedanken nie dem künftigen Lebensberufe zuwenden, als ob ihr Ziel die Habilitation als Privatdozent wäre. Bei den sonstigen gelehrten Berufen verfährt man doch anders, da setzt man die akademische Vorbildung in unmittelbare Beziehung zu dem späteren Berufe. Dem künftigen Arzte gibt man auf der Universität nicht bloß eine gelehrt-theoretische Ausbildung, sondern man verlangt von ihm bei der Meldung zur Staatsprüfung auch den Nachweis, daß er die chirurgische, daß er die geburtshilfliche Klinik besucht hat, daß er selbständig entbunden

hat, daß er mit der Impftechnik Bescheid weiß, daß er sich in der Klinik für Augenkranke ausgebildet hat, um nur einige der wichtigsten Anforderungen hier zu nennen. Oder man denke an den Juristen. Überall bietet man dem künftigen Richter ein Strafrechtspraktikum, ein Zivilprozeßpraktikum, sowie praktische Übungen im bürgerlichen deutschen Recht. Und ähnlich in der theologischen Fakultät. Jeder künftige Geistliche macht seine praktischen Kurse homiletischer und katechetischer Übungen durch, die eine direkte Vorbereitung für das geistliche Amt bieten. Oder man denke an die Berufsausbildung der künftigen Volkschullehrer. Ich weiß wohl, daß dieser Vergleich nicht ganz zutrifft. Immerhin besteht aber doch die Tatsache, daß der spätere Volkschullehrer schon etwa im 16. Lebensjahre zum ersten Male Gelegenheit erhält, Musterlektionen in der Übungschule zu hören, während er schon im 17. oder 18. Jahre die ersten eigenen Unterrichtsversuche unter berufener Leitung anstellt, mit daran sich schließender kritischer Besprechung. Daß man dagegen bei der Vorbildung des Lehrers an höheren Schulen es für richtig ansieht, ihn von jeder Berührung mit der Jugend, der einmal seine Lebensarbeit gelten soll, fernzuhalten, daß man die ersten Anfänge seiner praktisch-pädagogischen Berufsausbildung auf das 24. oder 25. Lebensjahr hinausschiebt, daß man also gerade die allerbesten und empfänglichsten Lebensjahre für die eigentlichen Berufsaufgaben ganz ungenützt verstreichen läßt, das kann unmöglich das Richtige sein.

Gewiß gibt es natürlich manche Lehrer höherer Schulen, die trotz einer so unzweckmäßigen Anlage der Vorbildung ihren Platz ausfüllen und auf der Höhe des Berufes stehen, aber bei vielen wird doch dadurch der Weg zu einer befriedigenden Berufsausübung ganz unzweckmäßig erschwert, bei manchen wird ein kaum wieder gutzumachender Schaden angerichtet; und hier sehe ich eine wichtige Ursache vor allem der betrübenden Erscheinung, daß unser Stand beim großen Publikum so wenig geschätzt wird, daß die höhere Schule in der öffentlichen Meinung so wenig lebendige Sympathien genießt. Ja, wenn man die moderne Literatur unter diesem Gesichtspunkt mustert, so ist das eine Wahrnehmung, die sich aufdrängt, und da kommt man naturgemäß auf die Frage, ob da nicht schließlich ein Organisationsfehler in der Vorbildung zugrunde liegt. In den letzten 25 Jahren ist ja eine ganze Anklageliteratur gegen die höhere Schule entstanden. In ihr werden die Lehrer, wenn ich Richard Meyer in seiner Literaturgeschichte folgen darf, als weltfremde Bücherwürmer dargestellt, als boshafte oder hämische Pedanten, als wohlgesinnte Angstmeier, intrigante Streber, Idealisten sanguinischen oder melancholischen Temperaments; sie erscheinen nach diesem Gewährsmann als rückschrittlich, langweilig, formlos, mit schlechten Manieren behaftet, auch als charakterlos. Soll der Zustand einer solchen Einschätzung wirklich für die Dauer bestehen? Gleichgültig können wir Lehrer dagegen nicht sein, und wenn man auf Mittel und Wege sinnt, wie man zu einem befriedigenderen Zustande kommen könnte, muß wohl die Frage beantwortet werden, ob es nicht möglich wäre, die Studierenden in den so bedeutsamen Jahren des akademischen Studiums stärker für ihre künftige Lebensarbeit zu interessieren, als es jetzt der Fall ist. Damit soll gewiß nicht gesagt sein, daß unsere säch-

sische Organisation schon vollkommen sei, ich meine nur, daß wir in Sachsen mit unserer Einrichtung des praktisch-pädagogischen Universitätseminars etwas haben, was den Bedürfnissen der höheren Schulen mehr entgegenkommt als der anderwärts bestehende Zustand, wo man die praktisch-pädagogische Schulung erst jenseits des akademischen Studiums beginnen läßt, zu einer Zeit also, wo die Gedankenrichtung sich in der Regel schon feste Bahnen gegraben hat.

Was bietet nun das Leipziger Universitätseminar den künftigen Lehrern?[1]) Es bietet zunächst allen seinen Mitgliedern Gelegenheit zu unterrichtlichen und pädagogischen Beobachtungen. Die Mitglieder wohnen erstens den Lektionen bei, die der Leiter der Abteilung zu Beginn jedes Halbjahres mit einer seiner Klassen des König-Albert-Gymnasiums zu halten pflegt, Lektionen, die man gewöhnlich als 'Musterlektionen' bezeichnet. Dieser Name ist mir nicht eben sympathisch, und ich möchte darin das Wort 'Muster' höchstens im Sinne von 'Probe' gelten lassen. Denn ich zeige da nur, wie eine Lektion gehalten werden kann, beanspruche aber natürlich nicht, daß sie gerade so gehalten werden muß. Weiter bietet sich den Mitgliedern der Abteilung Gelegenheit, den unterrichtlichen Versuchen ihrer Kommilitonen beizuwohnen, wofür in der Regel Klassen von etwa 20 Schülern gestellt werden, wirkliche Klassen also, nicht bloß Schülergruppen, wie sie zur Lehrprobe in der Staatsprüfung antreten. Und dabei handelt es sich nicht bloß um Klassen unseres Gymnasiums, die ja besonders für das Englische nicht ausreichen würden, sondern seit 1908, wo der Andrang stärker wurde, stehen mir für das Seminar auch die Klassen mehrerer benachbarter Schulen zur Verfügung, nämlich der 1. Realschule, der Oberrealschule, des Schiller-Realgymnasiums und der II. städtischen höheren Mädchenschule, deren Direktionen alle in höchst liebenswürdiger Weise den Bedürfnissen des Seminars durch Stellung von Klassen Rechnung tragen. Mädchenklassen ziehe ich allerdings nur dann heran, wenn einmal ein weibliches Seminarmitglied Stunde zu halten wünscht. Auf diese Weise haben die Seminaristen eine Gelegenheit, die sie meines Wissens in keinem der sächsischen Kandidatenseminare haben, die Schüler ganz verschiedener, und zwar der Art nach verschiedener Lehranstalten im neusprachlichen Unterrichte zu beobachten und zu vergleichen, was immerhin lehrreich und interessant ist. Das gilt in hervorragendem Maße für die Schülerinnen der II. städtischen höheren Mädchenschule, die in den neueren Sprachen hochstehende Leistungen aufweisen und den jungen Neuphilologen eine besonders gute Vorstellung davon geben können, was sich bei intensivem, zielbewußtem Unterrichte in den neueren Sprachen erreichen läßt. Zu diesen Möglichkeiten kommen nun noch Hospitierbesuche der Mitglieder in denjenigen Klassen, mit denen sie im Seminar aufzutreten haben, sei es in unserem Gymnasium oder in den anderen zur Verfügung stehenden Schulen. Auf diese Weise lassen die Studierenden

[1]) Eine Darstellung der Arbeit in der neusprachlichen Abteilung des Leipziger Universitätsseminars auf Grund eigener Beobachtungen findet man in einer Schrift von Charles Chabot, ord. Professor der Pädagogik an der Universität Lyon: La Pédagogie au Lycée. Notes de voyage sur les séminaires de gymnase en Allemagne. Paris, Armand Colin 1903. S. 62—70.

nicht bloß einseitig das Unterrichtsverfahren des Leiters auf sich wirken, sondern werden mit sehr verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten und Methoden bekannt. Natürlich kommt in den Unterrichtstunden der Seminarmitglieder nicht bloß eine Methode zur Anwendung, so sehr ich auch persönlich Freund einer maßvoll angewandten direkten Methode bin, sondern der Praktikant bemüht sich, wesentlich im Rahmen des Verfahrens zu bleiben, das er bei seinen Hospitierbesuchen angewandt gesehen hat.

Was nun diese eigenen Unterrichtsversuche der Mitglieder weiter angeht, so können die letzteren allerdings nicht alle im Semester an die Reihe kommen, da die Zeit hierfür nicht ausreicht — im Winterhalbjahr haben wir meist vierzehn Sitzungen, im Sommer meist zehn, und die Zahl der Mitglieder ist im Durchschnitt etwa 25—30. Dabei ist aber zu beachten, daß solche Studenten, die zum ersten Mal in das Seminar eintreten, zunächst meist selbst wünschen, sich anfangs lediglich beobachtend zu verhalten und sich erst im zweiten Semester ihrer Mitgliedschaft zu einer Lektion melden. Kommen dringliche Wünsche solcher Mitglieder an mich, die dicht vor der Staatsprüfung stehen und die mit Rücksicht auf die Lehrprobe gern vorher einmal praktizieren möchten, so pflege ich mir dann dadurch zu helfen, daß ich die Betreffenden in einer meiner Klassen selbst auftreten lasse, wobei sie allerdings unter Umständen einen Schülerbestand über 20 vor sich haben.

Die Lektionen der Mitglieder schließen sich entweder an das Pensum der Klasse an, oder sie behandeln besondere, abgeschlossene Unterrichtsaufgaben, die dem Standpunkt der Klasse entsprechen. Hierbei berate ich die Mitglieder natürlich, lasse sie aber schließlich selbst wählen, weil ein frei gewähltes Thema dem Anfänger im Lehren seine Aufgabe zweifellos erleichtert. Hier einige Beispiele solcher selbstgewählter Aufgaben:

I. Englisch: Geography of the British Isles — A trip through London — On travelling — On letter writing — Scotch Sundays — Modern English Parties and Politics — A comparison between 'Rule Britannia' and 'God save the King' — A lesson on the Tyrolese sonnets of Wordsworth — A Kipling lesson.

V. Französisch: Géographie de la France — la négation française — le subjonctif — das Relativpronomen am Hölzelschen Frühlingsbilde dargestellt und eingeübt — das Passivum in Anlehnung an ein Hölzelsches Bild.

Gern werden natürlich kleinere Gedichte oder Fabeln gewählt, weil hier der Text ein in sich abgeschlossenes Ganzes bildet, das im Zeitmaß einer Stunde leicht bewältigt werden kann. Lafontainesche Fabeln lasse ich gern mit den Originalen vergleichen, an die sie sich anschließen, und die M. Mann in seiner Ausgabe in französischer Prosaübersetzung zugänglich gemacht hat. Auch die Illustrationen Gustave Dorés zu Lafontaines Fabeln lasse ich in diesen Stunden gern heranziehen.

Es bedarf wohl keiner weiteren Hervorhebung, daß die Qualität der Lektionen sehr verschieden ist. Es gibt schlechte, es gibt gute, und es gibt auch solche, die man als ausgezeichnete Leistungen bezeichnen muß. Die schlechten

sind im allgemeinen selten, was wohl daraus zu erklären ist, daß solche Studenten, die pädagogisch wenig oder gar nicht interessiert sind, überhaupt nicht in das Seminar kommen. Häufiger als die schlechten sind die sehr guten Lektionen, da diejenigen Studenten, die sich pädagogisch stark fühlen, natürlich gern in das Seminar kommen, das ihnen Gelegenheit gibt, ihre Kraft zu üben und zu messen. So erinnere ich mich an eine hervorragende Lektion über die Marseillaise. Wenn ich auch vor der Lektion gewisse Bedenken gehabt hatte, verstand es doch der Praktikant trefflich, die Klippen zu vermeiden, und man konnte ihn schließlich zu seiner Leistung nur beglückwünschen.

Eine andere hervorragende Stunde wurde vor einigen Jahren von einem jungen Manne über die Handelsgeographie Frankreichs gehalten, mit einer Unterprima der Oberrealschule, in französischer Sprache. Durch seine Teilnahme am internationalen Schülerbriefwechsel war der Praktikant schon als Schüler nach Frankreich gekommen und hatte die Sprache mühelos zur Verfügung, ja er konnte in ihr sogar Scherze machen, was ich bei Studenten der neueren Sprachen nicht oft beobachtet habe. Den Stoff beherrschte er mit vollkommener Sicherheit, ohne irgendeinen Zettel vor sich zu haben, und besprach alles Einschlägige — Eisenbahnen, Flüsse, Kanäle, Flotte, Produkte, Kolonien — in lebendiger, fesselnder Rede, in zwangloser, familiärer Form. Auf eine Wandkarte verzichtete er, ließ aber dafür mit raschen Zügen und unter Verwendung verschiedenfarbiger Kreide ein sehr anschauliches Kartenbild Frankreichs an der Wandtafel entstehen, was den Schülern nicht wenig imponierte.

Man kann ja nun gewiß sagen, daß solche glückliche Naturen ein Seminar überhaupt nicht brauchen, um tüchtige Lehrer zu werden, und ich will das nicht bestreiten. Aber hat nicht das Beispiel so hervorragender pädagogischer Leistungen etwas Anfeuerndes und Fortreißendes für die anderen jungen Leute, die einer solchen Lektion beiwohnen? Ein großes Muster weckt Nacheiferung und gibt dem Urteil höhere Gesetze, das gilt auch hier. Die Verwertung aber derartiger Leistungen als Vorbild für andere ist nur in der Form einer Seminareinrichtung möglich, und schon deshalb hat diese ihren Wert.

Wichtig ist nun natürlich die unmittelbar an die Lektion sich anschließende Besprechung, und da suche ich die Mitglieder nach Möglichkeit dazu anzuhalten, daß sie an erster Stelle nicht das Mißlungene hervorheben, sondern vielmehr das Gelungene, und sich über die Gründe klar werden, die eine erfolgreiche Lektion erklären. Diese positive Kritik, die, wenn möglich, freudige und rückhaltlose Anerkennung des Anerkennenswerten ist, glaube ich, eine gute Gepflogenheit, die auch der spätere Lehrer gut tun wird seinen Schülern gegenüber anzuwenden, und darum ist es nützlich, daß schon der Student daran gewöhnt wird.

Natürlich suche ich die Mitglieder möglichst viel zu Worte kommen zu lassen, und da ich immer die Anwesenheitsliste vor mir liegen habe, geniere ich mich nicht, die einzelnen mit Namen aufzurufen, wie in der Schule. Da aber immerhin nicht jeder in jeder Sitzung zu Worte kommt, so habe ich seit einer Reihe von Jahren eine Form eingeführt, durch die jeder an der Beurtei-

lung der Lektion teilnehmen kann; ich meine die allemal nach Schluß der Lektion darüber stattfindende geheime Abstimmung, wobei die Zensuren I—IV mit den Zwischenstufen zur Anwendung kommen. Diese Abstimmungen ergeben im allgemeinen ein ziemlich richtiges Bild der Lektion. Einzelne können ja dabei mit ihrem Urteile in die Irre gehen, indem sie sich vielleicht zu einseitig von dem Eindrucke gewisser Unvollkommenheiten beherrschen lassen, aber im allgemeinen kommt bei diesen Abstimmungen doch ein gutes Durchschnittsurteil zustande, das ich am Schluß der gemeinsamen Besprechung mitzuteilen pflege, nachdem ich selbst die lautgewordenen Urteile in einer allgemeinen Formel zusammengefaßt habe.

Nun kann man ja sagen, daß eine vereinzelte Lektion im Semester für den betreffenden Studenten nicht viel zu bedeuten hat und als Übung nicht genügt. Das mag sein. Immerhin aber ist es für den jungen Studenten doch nützlich, einmal durch unmittelbare Erfahrung zu erkennen, daß zu einer guten Stunde Überlegung und Vorbereitung gehören. Auf die Pflicht einer sorgfältigen Vorbereitung weise ich immer und immer wieder hin, und sage dabei wohl, daß man unter Umständen eine Stunde allerdings auch aus dem Stegreif halten muß, daß aber eine gut vorbereitete Stunde, bei der natürlich immer noch Improvisationsmöglichkeiten vorhanden sind, meistens doch erfolgreicher sein wird. Allemal am Abend vor seinem Auftreten hat der Praktikant eine schriftliche Vorbereitungsskizze einzureichen, die ihn im Anschluß an die mit dem Seminarleiter gehaltene Besprechung nötigt, sich den Gang der Lektion möglichst sorgfältig klarzumachen. Hat er dann im Seminar mit seiner Lektion Erfolg, so hebt das natürlich seine Stimmung, seine Liebe zu dem erwählten Berufe; liegt ein Mißerfolg vor, der nicht gerade auf einem ausgesprochenen Mangel an Begabung für den Lehrerberuf beruht, so veranlaßt ihn diese Erfahrung, deren Zeugen auch seine Kommilitonen gewesen sind, zu angestrengter Arbeit an der eigenen Vervollkommnung, und das ist jedenfalls nur heilsam. Vom Standpunkt der Schüler aus fällt ein Mißerfolg im Universitätseminar nicht so ins Gewicht wie im Kandidatenseminar, weil ja die Schüler von Sitzung zu Sitzung wechseln, während es sich im Kandidatenseminar um eine bestimmte Klasse handelt, der der junge Mann zugewiesen ist, und bei der eine etwa verunglückte Erstlingslektion unter Umständen unliebsame Nachwirkungen haben kann. Oft werden Neuphilologiestudierende erst bei einer solchen Lektion im Universitätseminar inne, wieviel ihnen im Neufranzösischen und Neuenglischen noch fehlt, und das veranlaßt doch manchen, sich die Aneignung der modernen Fremdsprache noch gründlicher angelegen sein zu lassen, als er es bis dahin getan hatte. Das trifft selbst auf manche ehemalige Realgymnasiasten und Oberrealschüler zu. Auch ihnen passieren bei einer solchen Seminarlektion manchmal Sprachfehler, die sie als Abiturienten sicher nicht gemacht hätten. Sie haben sich eben semesterlang zu einseitig mit den mittelalterlichen Sprachformen beschäftigt und haben darüber ihre sichere Kenntnis in der modernen Sprache eingebüßt. Gegen diese Erscheinung, die mir aus meiner eigenen Studentenzeit wohl erinnerlich und die auch heutzutage durchaus noch nicht verschwunden ist, bildet das

praktisch-pädagogische Seminar mit seiner beständigen Erinnerung an die moderne Sprache zweifellos ein nützliches Gegengewicht, und auch deshalb hat es seine berechtigte Stellung in der Vorbereitung auf den künftigen Beruf.

Natürlich füllt die Besprechung einer Lektion nicht immer die ganze Stunde aus, das ist sogar die Ausnahme, und es bleibt in der Regel noch Zeit, im Anschluß an die gehörte Lektion auch wichtige didaktische und methodische Fragen zu erörtern, wobei ich dann zusammenhängend vortrage, mit gelegentlichen Zwischenfragen an geeigneter Stelle. So behandele ich von Zeit zu Zeit die Anforderungen an einen guten Anfangsunterricht im Französischen oder im Englischen, führe den Mitgliedern wohl auch vor, was etwa in eine allererste Anfangslektion der einen oder der anderen Sprache gehört — eine solche Anfangslektion selbst kann ich ihnen leider nicht zeigen, da das akademische Semester immer etwas später anfängt als das Schulsemester. Weiter kommt da zur Besprechung die Bedeutung der Phonetik und ihre Verwertung im Unterrichte, beim Französischen die Eigentümlichkeiten der Liaison je nach der Art der Rede, ferner die Wichtigkeit des Chorsprechens und die dabei zu beobachtenden Regeln. Da den Schülern, die in das Seminar bestellt werden, der Natur der Sache nach nie eine besondere Aufgabe im voraus zur häuslichen Vorbereitung gegeben werden kann, so kommt auch der Unterschied zwischen der häuslichen Schriftstellerpräparation, wie sie durch Gedike in Deutschland eingeführt worden ist, und der gemeinsamen Klassenpräparation, wie sie von Paulsen und anderen empfohlen wird, zur Erörterung. Überhaupt spielen bei diesen Besprechungen Fragen der Methodik eine wichtige Rolle, so die Anschauungsmethode, die in den Lektionen selbst nicht selten geübt wird, der Unterschied zwischen der Übersetzungsmethode und der direkten Methode, auch besonders wichtige Spielarten der letzteren, wie die Methode Carré, die Methode Gouin. Ferner die Verwendung der Fremdsprache im Unterrichte, der wöchentliche Stundenansatz in den verschiedenen Arten der höheren Schulen je nach den verschiedenen Staaten, auch im Frankfurter Reformplane. Bei der Lektüre werden die Gesichtspunkte erörtert, die für die Schriftstellerauswahl auf den verschiedenen Klassenstufen zu gelten haben, namentlich für die historische und die dichterische Lektüre, die Frage des Lektürekanons, die Wichtigkeit der Kunst des Vorlesens, das Verhältnis der sprachlichen Interpretation zur sachlichen, die Realien im neusprachlichen Unterrichte. Gern wird dabei auch auf die wichtigere Fachliteratur hingewiesen. Im Sommerhalbjahr pflege ich möglichst zum Auslandsaufenthalte anzuregen, mindestens zur Teilnahme an einem der jetzt so zahlreichen Ferienkurse. Auch die so nützliche Organisation des fremdsprachlichen Assistenten kommt von Zeit zu Zeit auf das Tapet. Dazu weiter die Einrichtung der allgemeinen deutschen Neuphilologentage und ihre Bedeutung für unser Fach, wie überhaupt die so reich gegliederten Vereinsorganisationen der deutschen Neuphilologen. Ich gebe zu, daß ich in der verfügbaren Zeit diese und andere Themen nicht erschöpfend behandeln kann; aber man kann den Studierenden doch wenigstens einen Begriff geben von den verschiedenen Fragen, die für den neuphilologischen Lehrer in Betracht kommen, man kann sie zum Nachdenken darüber,

zum Studium der einschlägigen Literatur anregen und vor allem zur ernsten Arbeit an der für den Unterricht erforderlichen sprachlichen Rüstung. Wer so ein paar Semester lang die Einrichtung auf sich hat wirken lassen, der dürfte wohl besser vorbereitet auf seinen Beruf sein als einer, der sich vorwiegend auf gelehrt-philologischen Pfaden bewegt hat, und der dürfte auch aus der natürlich eingehenderen zusammenhängenden Unterweisung des Kandidatenseminars noch größeren Nutzen ziehen. Dies letztere, das in Sachsen nur ein Semester dauert, tritt zu unvermittelt und zu spät auf, um eine volle Wirkung haben zu können, und man darf daher für Sachsen wohl die Frage aufwerfen, ob es zur Erhöhung der künftigen Berufstüchtigkeit nicht am Platze wäre, den Besuch des Universitätseminars in Dauer von zwei Semestern für alle Studierenden des höheren Lehramts verbindlich zu machen. Der Grundsatz der akademischen Freiheit stünde diesem Verlangen allerdings im Wege, inzwischen hat sich z. B. die medizinische Fakultät dadurch nicht abhalten lassen, die Teilnahme an gewissen praktischen Kursen für alle künftigen Ärzte zur Pflichtsache zu machen. Bei der Medizin wie bei den höheren Schulen stehen denn doch zu gewichtige Interessen auf dem Spiele, als daß man sich durch einen schon an manchen Stellen durchlöcherten Grundsatz abhalten lassen könnte, das Zweckmäßige zu tun. Würde aber der Besuch des Universitätseminars für die Studierenden des höheren Lehramts verbindlich gemacht, dann könnte man im Kandidatenseminare daran anknüpfen und darauf bauen, was nicht gut möglich ist, solange nur ein Teil der Kandidaten durch das Universitätseminar gegangen ist.

Mit der oben skizzierten Arbeit, so wichtig sie ist, sehe ich nun allerdings meine Aufgabe am Seminare noch nicht als erschöpft an. Sowenig ich selbst mein Wirken in der Schule nur als Fachlehrer auffasse, so wenig betrachte ich die Seminarmitglieder nur als künftige Fachlehrer und bemühe mich, sie womöglich von vornherein vor einer einseitig intellektualistisch-technischen Auffassung ihres Berufs zu bewahren. In der modernen Literatur deuten ja leider genug Symptome darauf, daß einer der am häufigsten gegen die höhere Schule erhobenen Vorwürfe auf dieser Seite liegt, daß man in weiten Kreisen unseres Volkes besonders die Geringschätzung der erzieherischen Aufgabe der Schule gegenüber der rein intellektuellen Bildung beklagt. Gewiß läuft manche Übertreibung und Einseitigkeit bei diesen Klagen unter, aber es wäre doch sehr falsch, wenn wir demgegenüber den Kopf einfach in den Sand stecken wollten. Mir selbst ist einmal die Stimmung, die darüber so weit verbreitet ist, sehr stark und schmerzlich in einer großen Studentenversammlung in Jena entgegengetreten, wo ich im dortigen Volkshause über die akademische Freiheit zu reden hatte. In der langen Debatte, die sich an meinen Vortrag anknüpfte, machten besonders tiefen Eindruck die Worte eines namhaften Jenaer Arztes, der unter dem lauten demonstrativen Beifall seiner Hörer ausführte, daß die Gymnasien über dem Unterrichte die Erziehung vernachlässigten, daß sie leider nichts täten für die sittliche Hebung des Volkes. In meinem Schlußworte wandte ich mich gegen diese Aufstellung, vermochte aber freilich den Redner nicht zu überzeugen, wie das meist zu geschehen pflegt, wenn es sich um Anschauungen

handelt, die sich jemand auf Grund eigener persönlicher Erfahrungen gebildet hat. Solche Anschauungen, die leider nur zu sehr verbreitet sind, müssen den Vertretern der höheren Schule eine Mahnung zu ernster Selbstprüfung und Selbstkritik sein. Aus dieser Stimmung heraus sage ich den Seminarmitgliedern immer von neuem, daß das Ideal des akademisch gebildeten Lehrers nicht bloß die Vermittlung von Kenntnissen sein darf, sie mögen noch so nützlich und wertvoll sein, sondern darüber hinaus echte Menschenbildung, daß wir bei unserer Arbeit immer bemüht sein müssen, den guten und edlen Anlagen unserer Schüler zur Entfaltung zu helfen, vor allem durch die stille Wirkung des persönlichen Beispiels, die schlechten, die niedrigen Triebe aber zurückzudrängen.

Andrerseits suche ich weiter ihr Verständnis dafür zu wecken, daß sie als Lehrer nicht bloß an das geistige Wohl ihrer Schüler zu denken haben, sondern auch an ihr körperliches Wohl, an ihre Gesundheit, aus der Erwägung heraus, daß alle geistige Entwicklung an physische Voraussetzungen gebunden ist. So hat auch die schulhygienische Belehrung einen Platz in meinen Seminarunterweisungen, und das dürfte um so mehr angezeigt sein, als ja der heutige Studierende sich im allgemeinen noch herzlich wenig um Schulhygiene kümmert, obwohl der Eisenacher Oberlehrertag schon 1906 fast einstimmig auf meinen Antrag den Beschluß faßte: 'Die Schulhygiene ist ein notwendiger Bestandteil in der Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamts.' Wenigstens gelegentliche Anregungen nach dieser Seite lassen sich im Universitätseminar unschwer geben. So lenkt man z. B. die Aufmerksamkeit auf die Brillenträger unter den Schülern einer Klasse, läßt ihre Zahl und ihren Prozentsatz feststellen und bespricht im Anschluß daran die in Deutschland so weit verbreitete Kurzsichtigkeit, die ja bekanntlich den ersten Anstoß zur Entwicklung der modernen Schulhygiene gegeben hat, und auf die Mittel, mit denen der Lehrer dagegen ankämpfen kann. Dazu gehört natürlich auch eine Beschränkung der Nahearbeit in den Grenzen der Möglichkeit, auf das neusprachliche Fach angewandt die Bemühung, das Buch wenigstens in der Stunde, soweit dies überhaupt möglich ist, zurückzudrängen und dafür von Mund zu Mund mit der Klasse zu arbeiten, sowohl um der Schonung der Augen willen als auch um des Unterrichts selbst willen, der dabei an Lebendigkeit entschieden gewinnt.

Ein anderes wichtiges Kapitel der Gesundheitspflege ist die Reinheit der Luft. Wenn man bedenkt, daß in dem allerdings geräumigen Seminarzimmer unseres Gymnasiums wenigstens bei der Lektion oft eine Zahl von etwa 40 Personen, mitunter sogar noch mehr, beisammen sind, deren Atmungserzeugnisse samt den Zersetzungsprodukten den Kohlensäuregehalt der Luft leicht über das Pettenkofersche Maximum hinaus steigern, so gibt das einen natürlichen Anlaß, die künftigen Lehrer auf die unbedingte Notwendigkeit einer reichlichen Lüftung hinzuweisen und diese natürlich auch selbst vorzunehmen, da das Beispiel ja immer die beste Belehrung ist. Auch schon die jüngsten Lehrer in den untersten Klassen sollen die Schüler zur richtigen Schätzung einer reinen Luft erziehen, auf die jeder Mensch ein unveräußerliches Naturrecht hat und in der allein körperliche und geistige Arbeit gedeiht. Darum halte ich es allerdings

für meine Pflicht, den Nachwuchs unseres Standes rechtzeitig gegen die unhygienischen Gewohnheiten der heutigen Jugend scharfzumachen, damit wir in dieser Hinsicht einmal höher kommen. So spielt in meinem Seminarunterricht seit Jahren die Hygiene eine zwar bescheidene, aber doch regelmäßig wiederkehrende Rolle, und ich trage da nur den tatsächlichen Verhältnissen Rechnung, wenn ich dabei die wissenschaftlich begründete Warnung vor den heute verbreitetsten Genußgiften der deutschen Jugend, vor dem Nikotin und dem Alkohol, besonders nachdrücklich unterstreiche. Mit angemessener Belehrung darüber fördert man gewiß nicht unmittelbar sein Fach, verkürzt wohl sogar die ihm zugemessene Zeit, aber man stärkt doch wieder die allgemeinen gesundheitlichen Bedingungen für die ganze geistige Tätigkeit der Schüler und erweist ihnen so einen Dienst für das Leben. Indem man ihnen aber zeigt, daß man sich ihr Wohlergehen überhaupt angelegen sein läßt, kann man bei ihnen eine Stimmung hervorbringen, die ihren Eifer auch für das Fach, das man lehrt, günstig beeinflußt. Der Schüler arbeitet bekanntlich viel mehr für den Lehrer, zu dem er ein persönliches Verhältnis gewonnen hat, als für das Fach. Das Fach wird ihm oft genug lieb oder verhaßt, je nachdem er den Lehrer liebt oder haßt, wenn ich mich hier der Deutlichkeit halber auf die zwei entgegengesetzten Pole seines Empfindens beschränken darf.

Unter den Büchern, auf die ich die Seminarmitglieder gern hinweise, nimmt einen Ehrenplatz das von Hermann Weimer ein: Der Weg zum Herzen des Schülers. Der Verfasser dieses wahrhaft goldenen Buches ist von Haus aus Neuphilolog, aber eben nicht ein Fachpartikularist, sondern einer, dem die Erkenntnis lebendig aufgegangen ist, daß das allerwichtigste in der Pädagogik nicht der Lehrstoff ist, auch nicht die Methode, sondern vielmehr die Frage, die man im allgemeinen noch zu wenig beachtet: In welchem persönlichen Verhältnis stehst du zu deinen Schülern? Weimer hat ganz recht, wenn er mehr Freude, mehr Sonnenschein in die Schule hereinbringen möchte, wenn er den Druck und Zwang, den die Schuleinrichtung für die Jugend naturgemäß bedeutet, durch die Persönlichkeit des Lehrers gemildert sehen möchte. Die Persönlichkeit kann das zweifellos erreichen, viel mehr als die Methode. Die Methode ist gewiß nicht überflüssig, aber sie erhält ihren wahren Wert erst dadurch, daß sie von der rechten Persönlichkeit getragen wird. Wenn F. A. Wolf, der von Pädagogik ja nicht allzuviel hielt, an die Spitze seiner 'Instruktion für den gelehrten Schulmann in Deutschland' das Wort setzte: Habe Geist! — so klingt das sehr schön, ist aber praktisch nicht eben verwertbar, denn wie soll jemand Geist haben, dem diese Gabe nur bescheiden oder gar nicht zuteil geworden ist? Jedenfalls aber erweist man den künftigen Lehrern einen Dienst, wenn man sie frühzeitig darauf hinweist, daß ihr ernstes und heißes Bemühen dahin gehen muß, sittliche Persönlichkeiten zu werden, wie ja auch die Wolfsche 'Instruktion' unter 4. den Satz enthält: 'Sei ein moralisch höchst vollkommener Mensch'. Je eher der Studierende daran denken lernt, um so besser wird es für den Erfolg seines Lebensberufes sein, um so eher wird er Glück und Befriedigung darin finden.

Aus dieser hier angedeuteten Anschauung heraus lasse ich es mir im Seminar nicht nehmen, bei passender Gelegenheit auf die überragende Wichtigkeit einer erzieherischen Berufsauffassung hinzuweisen, wie auf die besonderen Eigenschaften, die den guten Erzieher ausmachen, auf die Liebe zur Jugend, die das erwärmende Zentralfeuer unseres ganzen Wirkens bei der Jugend sein muß, auf die Pflicht der Gerechtigkeit, die die Grundlage eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler ist, auf die damit eng zusammenhängende Forderung strenger Wahrhaftigkeit, auf die Forderung treuer Pflichterfüllung, wobei immer zu beachten ist, daß Handeln hier unendlich mehr bedeutet als Reden. Man darf ja wohl annehmen, daß auch solche Lehrer, die die Erziehungsaufgabe der höheren Schule theoretisch leugnen, sie in der Praxis doch anerkennen, aber sicher ist wohl dies, daß sie noch ganz anders zum Gegenstande bewußten Nachdenkens und Wirkens gemacht werden könnte. Ein so besonnener und maßvoller Beurteiler der Verhältnisse wie Wilhelm Münch, dessen Name oft in meinem Seminar wiederkehrt, bemerkt einmal, daß die guten Didaktiker, d. h. die guten Fachlehrer, jetzt häufiger als früher in den höheren Schulen vorhanden sind, daß man aber nicht dasselbe von den guten Erziehern sagen kann, daß die fachliche und die erzieherische Tüchtigkeit durchaus nicht immer zusammengehen, und daß der Fortschritt sich besonders auf der Linie der Erziehung bewegen müsse. Das suche ich auch meinen Seminarmitgliedern immer wieder klarzumachen, indem ich ihnen zeige, daß sie in ihrem Fache selbst eine tiefere Wirkung erst dann erreichen werden, wenn sie ihre Pflichtauffassung über den Rahmen des Faches hinaus spannen, wenn sie sich mehr und mehr mit dem Bewußtsein erfüllen, daß sie einmal an verantwortlicher Stelle berufen sein werden, an der Gestaltung der Zukunft unseres Volkes mitzuarbeiten, und daß sie sich immer von neuem die Frage vorlegen müssen, wie sie einmal vor dem gereiften Urteil ihrer zu Männern herangewachsenen Schüler bestehen werden. So suche ich ihnen eine deutliche Vorstellung nicht nur von der Schönheit und Größe, sondern auch von der Schwierigkeit unseres Berufes zu geben, im Sinne des allezeit wahren Wortes: 'Es unterwinde sich nicht jedermann, Lehrer zu sein.'

HOMERUNTERRICHT UND VOLKSKUNDE

Von Ernst Samter

Der Homerunterricht, besonders der Iliasunterricht in Prima stellt dem Lehrer sehr mannigfache, dankbare Aufgaben. Die erste und hauptsächlichste Aufgabe ist es selbstverständlich, die Homerischen Epen als Dichtungen zu behandeln, d. h. so, daß die Schüler einen künstlerischen Genuß an ihnen haben, — ein Ziel, das auf verschiedenen Wegen erreicht werden kann. Aber mit dieser ästhetischen Betrachtungsweise ist die Aufgabe des Homerlehrers noch nicht abgeschlossen. Stände der Homerunterricht isoliert, so könnte man sich mit ihr zufriedengeben. Aber er bildet einen Teil des griechischen Unterrichts und muß daher dieselben Aufgaben erfüllen helfen, die dieser oder vielmehr der Gymnasialunterricht in den Geisteswissenschaften überhaupt sich stellt, — er muß ein kulturhistorischer Unterricht sein. Was heißt das nun aber, den Homer zu kulturhistorischem Unterricht benutzen? Fällt das nicht einfach zusammen mit der Behandlung der sogenannten 'Realien'? Ich glaube, doch nicht. Bei diesen handelt es sich im wesentlichen darum, die einzelnen Tatsachen, die das Epos enthält, zusammenzustellen, inbezug auf Bewaffnung, Kleidung, Anschauung usw. dieses bestimmten Zeitalters. Die Betrachtungsweise aber, die ich hier meine, sucht an der Hand Homers allgemeinere Probleme zu erörtern und geht dabei den Weg, der sehr oft allein zum Verständnis führt, sie will die Entwicklung verfolgen. Gerade im Homerunterricht kann man das auf mannigfachen Gebieten versuchen. Für solche Versuche ist Homer besser als irgendein Schriftsteller der Schullektüre geeignet, weil er der älteste ist. Alle anderen gehören der Zeit schon voll entwickelter Kultur an und lassen daher wenig Reste mehr von dem Gange der Entwicklung erkennen, bei Homer dagegen finden sich zahlreiche Spuren eben erst überwundener Entwicklungsstufen, die zu anregenden Erörterungen Anlaß geben können. Man wird oft genug bei der Homerlektüre von selbst darauf geführt, vorwärts und rückwärts zu blicken. Das gilt, wie erwähnt, von verschiedenen Gebieten.

Wie trefflich die Homerische Sprache dazu geeignet ist, die Schüler in die Entwicklungsgeschichte der Sprache einzuführen, hat Paul Cauer in seiner 'Grammatica militans' und in seinen Homerausgaben gezeigt. Auf der gleichen Grundanschauung beruht der anregende Aufsatz von Friedrich Lammert 'Die Sprachwissenschaft im Homerunterricht', den diese Jahrbücher vor kurzem (Heft 5, S. 235 ff.) gebracht haben. Für ein anderes Gebiet, die Behandlung der Religion, möchte ich hier in Kürze einige Anregungen geben.

'Den griechischen Glauben zu verstehen, ist Homer der ungeeignetste Ausgangspunkt', hat U. v. Wilamowitz gesagt.[1]) Das ist durchaus zutreffend und muß auch den Schülern klargemacht werden: nicht allgemeinen Volksglauben finden wir, wenigstens in der Hauptsache, bei Homer, sondern — in dichterischer Verklärung — die Anschauungen einer bestimmten Schicht, des ionischen Adels, die von den Volksvorstellungen, besonders denen im griechischen Mutterlande, stark abweichen. Aber wenn man auch aus Homer die griechische Religion nicht lernen, einfach daraus entnehmen kann, so kann man den Schülern an ihm sehr viel aus der Religion der Griechen verständlich machen. 'Religion 'ist ihnen nicht eine Sache neben den anderen Beschäftigungen des täglichen 'Lebens; sie beeinflußt vielmehr beinahe jede einzelne Handlung und ist mit 'allen ihren Sitten und Bräuchen und ihrer ganzen Denkweise innig ver-'schmolzen.'[2]) Dieser Satz bezieht sich auf die primitiven Völker, man kann ihn aber vollständig auf die Griechen anwenden: die Religion spielt so sehr in alle Beziehungen ihres Lebens hinein, in Politik, Dichtkunst, bildende Kunst, tägliches Leben, daß man dies Volk ohne Religion nicht verstehen kann. Da wir die Griechen den Schülern verständlich machen wollen, müssen wir also viel von ihrer Religion sprechen. Wie sich das im Homerunterricht machen läßt, das sei hier durch einige wenige Beispiele erläutert.

Oft ist bei Homer von den κῆρες die Rede. 'Todeslos' übersetzen wir κήρ gewöhnlich, aber der Begriff ist bei Homer nicht klar; es ist z. B. unverständlich, wie man von jemand sagen kann, daß die κῆρες θανάτοιο seine Seele zum Hades hinabführen. Welches Licht geht den Schülern gleich auf, wenn man ihnen die Entwicklung, den Ursprung des Begriffes klarmacht, indem man ihnen von dem attischen Anthesterienbrauche erzählt: die Seelen der Toten werden im Hause bewirtet, am Ende des Festes aber ruft man ihnen zu:

θύραζε, κῆρες, οὐκ ἔτ' Ἀνθεστήρια.

Viel hinzuzusetzen braucht man dann selbst gar nicht. Daß κῆρες ursprünglich die Seelen bezeichnete, sehen die Schüler aus dem Spruch, und die Vorstellung, aus der dann die Bedeutung 'Todeslos' u. ähnl. entstanden ist, die Vorstellung, daß die Seele eines Verstorbenen andere fortraffen, nachholen kann, ist ihnen aus modernem Aberglauben bekannt. Die letztere Beobachtung führt nun noch zu einer anderen methodischen Bemerkung. Es ist ja überhaupt wünschenswert, im Unterricht Beziehungen zwischen Antikem und Modernem, Griechischem und Deutschem herzustellen, namentlich aber da, wo das Fremde durch das Heimische, das Alte durch das Neue erläutert wird und umgekehrt. Deshalb möchte ich hier betonen, wie wertvoll die Heranziehung der Volkskunde gerade für den Homerunterricht, wie für die Behandlung der antiken Religion überhaupt, sein kann. Einmal in einer allgemeinen Rücksicht. Manches, was die

[1]) Reden und Vorträge[3] S. 178.

[2]) Edw. Lehmann, Die Anfänge der Religion und die Religion der primitiven Völker S. 10 (Kultur der Gegenwart, Teil I, Abt. III 1, 2. Aufl.).

Schüler von altgriechischen religiösen Bräuchen hören, erscheint ihnen leicht seltsam, eines Volkes von hoher Kultur kaum würdig. Es wird ihnen begreiflicher, wenn man ihnen klarmacht, ein wie zähes Leben alte religiöse Vorstellungen überhaupt haben und wie viel von ganz ähnlichen Dingen sich in der Form des Aberglaubens, oder wie man es sonst nennen will, bis auf den heutigen Tag erhalten hat. Dann aber kann auch vieles einzelne durch die Heranziehung der Volkskunde verständlich gemacht werden. Hierfür sei noch ein Beispiel gestattet, aus demselben Kreise des Seelenglaubens, der ja, wie bei allen Völkern, auch bei den Griechen eine so außerordentlich große Bedeutung hatte.

νέῳ δέ τε πάντ' ἐπέοικεν
ἀρηικταμένῳ, δεδαιγμένῳ ὀξέι χαλκῷ
κεῖσθαι· πάντα δὲ καλὰ θανόντι περ ὅττι φανήῃ.
ἀλλ' ὅτε δὴ πολιόν τε κάρη πολιόν τε γένειον
αἰδῷ τ' αἰσχύνωσι κύνες κταμένοιο γέροντος,
τοῦτο δὴ οἰκτιστον πέλεται δειλοῖσι βροτοῖσιν,

so spricht *X* 71 ff. der greise Priamos zu Hektor, um ihn vom Kampfe mit Achill zurückzuhalten. Bei der Lektüre dieser Stelle wird der Lehrer natürlich die Tyrtäosverse mitteilen:

αἰσχρὸν γὰρ δὴ τοῦτο, μετὰ προμάχοισι πεσόντα
κεῖσθαι πρόσθε νεῶν ἄνδρα παλαιότερον,
ἤδη λευκὸν ἔχοντα κάρη πολιόν τε γένειον,
θυμὸν ἀποπνείοντ' ἄλκιμον ἐν κονίῃ,
αἱματόεντ' αἰδοῖα φίλαις ἐν χερσὶν ἔχοντα —
αἰσχρὰ τά γ' ὀφθαλμοῖς καὶ νεμεσητὸν ἰδεῖν —
καὶ χρόα γυμνωθέντα· νέοισι δὲ πάντ' ἐπέοικεν,
ὄφρ' ἐρατῆς ἥβης ἄγλαον ἄνθος ἔχῃ.

Es wird den Schülern sofort klar, daß hier keine zufällige Übereinstimmung vorliegt, ebenso daß die Schilderung des Tyrtäos — dem getöteten Feinde werden die *αἰδοῖα* abgeschnitten und in die Hand gelegt — einen viel altertümlicheren Charakter trägt als die Worte der Ilias. Ohne weiteres Nachhelfen kommen sie selbst zu der Schlußfolgerung, daß Tyrtäos nicht aus Homer geschöpft hat, sondern daß entweder beide Stellen aus einer gemeinsamen Vorlage stammen oder die Homerverse ein späterer Zusatz nach Tyrtäos sind.[1]) Daß im VII. Jahrh. Griechen einem getöteten Feinde die *αἰδοῖα* abschneiden, klingt vermutlich den meisten Primanern zunächst ganz unglaublich, aber es ist für sie eine gute Mahnung, sich die Griechen nicht im Lichte einer falschen Idealisierung vorzustellen, sondern sich klarzumachen, daß die hohe Kultur der Griechen erst das Ergebnis einer sehr langen und nicht immer

[1]) Auf die Frage, ob nur die den Tyrtäosversen nachgebildete Stelle ein späterer Zusatz ist oder ob etwa die ganze Partie jüngeren Ursprungs ist, als man gewöhnlich annimmt, gehe ich hier nicht ein. Vgl. Mülder, Homer und die ionische Elegie (Progr. Hildesheim 1906) S. 41 ff. und Die Ilias und ihre Quellen (1910) S. 146 ff., dazu Cauer, Grundfragen[2] S. 527 ff.

geradlinigen Entwicklung gewesen ist. Der Zweck des barbarischen Brauches ist nicht ohne weiteres verständlich[1]), aber durch allerlei verwandte Bräuche kann man ihn dem Schüler verständlich machen. Klytämnestra hat, nach Sophokles El. 445, dem ermordeten Gemahl den Arm abgeschnitten, damit er ihr nichts mehr antun könne.[2]) Der Chinese hält die Enthauptung für eine schwerere Strafe als das Henken, weil der Enthauptete im Jenseits ohne Kopf sein würde. Der Australneger schneidet dem getöteten Feind den Daumen der rechten Hand ab, damit seine Seele den Speer nicht fassen kann. Die Seele lebt eben so fort, wie der Leib des Toten zuletzt beschaffen war. Ist dieser, also auch die Seele, durch Verstümmelung geschwächt, so kann sie nicht schaden. Mit dem Australneger vergleichen wir also den Griechen des Tyrtäos. Aber es ist zweckmäßig, auch daran zu erinnern, daß erst vor ganz kurzer Zeit jemand, wenn ich nicht irre, in Ostpreußen wegen Leichenschändung verurteilt wurde, weil er das Grab seines Vaters geöffnet und dessen Leiche den Kopf abgeschnitten hatte: nach dem Tode des Vaters waren mehrere Familienmitglieder gestorben, d. h. sie waren durch den Vater nachgeholt worden, durch das Abschneiden des Kopfes sollte der Seele so etwas unmöglich gemacht werden. Diese kleine Geschichte ist ja auch für die Begriffsentwicklung von κῆρ von Interesse, zugleich aber läßt sie es wohl etwas weniger unbegreiflich erscheinen, daß noch im VII. Jahrh. bei den Griechen solche Vorstellungen existierten, wie sie uns die Tyrtäosverse zeigen.

Ein wichtiges Problem, das häufig bei der Lektüre aufstößt, ist die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Sittlichkeit bei den Griechen. Daß die ursprünglich griechische Religion, wie alle primitive Religion, nichts mit Sittlichkeit zu tun hatte, sehen die Schüler ja deutlich aus gar manchen Homerversen, die sie sich zusammenstellen können: auf Opfer, nicht auf gute Sache und moralisches Denken und Handeln beruft man sich den Göttern gegenüber in der Regel. Daneben kommen doch sittlich-religiöse Wendungen bei Homer vor, man sieht aber, diese sittlichen Ideen sind in der Religion noch nicht durchgedrungen. Aber das fällt den Primanern wohl von selbst auf, daß bei Homer die Meineidigen im Jenseits bestraft werden, — nur sie, keine anderen Verbrecher. Also, diese Frage kann man ihnen dann vorlegen, muß wohl der Meineid den Griechen als ein besonders schlimmes Verbrechen erschienen sein, schlimmer als alle anderen? Das müßte eigentlich den Primanern merkwürdig vorkommen, denn in Obersekunda ist doch bei der Odysseelektüre die Stellung der Griechen zur Lüge besprochen worden. So ergibt sich die Veranlassung, den ursprünglichen Begriff des griechischen Eides mit den Schülern zu erörtern: bei der Verletzung des Eides wird nicht etwa die Verletzung der Wahrheit als sittliche Verfehlung von den Göttern bestraft, sondern der Meineidige

[1]) Dümmler (Sittengeschichtliche Parallele, Philologus LVI [1897] S. 13) hat die Bedeutung zuerst klargelegt: 'Man will die Seele des Getöteten ganz unschädlich machen; indem man ihm selbst das abgeschnittene Glied, das als Sitz des Lebens gilt, in die Hand gibt, wälzt man in naiver Weise die Verantwortung für die Verstümmelung auf ihn zurück.'

[2]) Über sonstige griechische Bräuche ähnlicher Art vgl. Rohde, Psyche[4] II 322ff. S. 253.

verfällt den Unterirdischen, weil er sich ihnen für den Fall eines falschen Schwurs geweiht, ihre Rache auf sich herabbeschworen hat. Bespricht man diese Fragen, bei denen unsere eigenen Anschauungen so stark von denen der Griechen abweichen, so kann man an die Odysseestelle vom Autolykos erinnern, die ja besonders interessanten Aufschluß gibt. Durch Diebskunst und Eide zeichnet sich Autolykos aus d. h. durch die Fähigkeit, Meineide zu schwören, und diese Kunst hat ihm Hermes verliehen. Wie das zu verstehen, ist klar: Hermes hat ihm offenbar die Kunst gegeben, seine Eide so abzufassen, daß er nicht den Fluchgeistern verfallen kann, weil der Eid wörtlich verstanden richtig ist. Kein Wort der Mißbilligung setzt der Dichter hinzu, er findet also nichts Anstößiges dabei. So kann man denn die Schüler den Schluß ziehen lassen, daß unsere Moral sich weit über die homerische hinaus entwickelt hat, — dann aber kann man wohl nicht umhin, ihnen wieder einiges Volkskundliche mitzuteilen oder auch von ihnen zu erfragen, denn sie wissen in der Regel einiges davon, — von den Meineidszeremonien, die heute noch in Deutschland wie in anderen Ländern vorkommen, Zeremonien, durch die sich falsch Schwörende vor der göttlichen Strafe des Meineids zu schützen glauben, so z. B. durch den kalten Eid, wie das bayrische Landvolk sagt[1]), aber auch durch Bräuche, die sehr stark an die bei Autolykos vorliegende Auffassung erinnern.[2]) So ist das Endergebnis dieser Besprechung ganz ähnlich wie bei der vorher erwähnten Erörterung: diese uralten naiv-unsittlichen Vorstellungen haben sich bei geistig und moralisch niedrig Stehenden trotz aller Höhe der umgebenden Kultur auch heute noch nicht ganz ausrotten lassen, eine gewisse Ähnlichkeit zwischen den homerischen Menschen und einzelnen Schichten der Gegenwart läßt sich also nicht ableugnen, und wir dürfen uns daher nicht gar zu sehr wundern, daß solche Vorstellungen bei den Griechen noch weiter verbreitet waren.

Ich habe nur einige Beispiele für diese Betrachtungsweise hier angeführt, sie ließen sich leicht sehr vermehren, aber ich hoffe, schon das wenige, was ich vorbrachte, wird genügen, die Wichtigkeit der Volkskunde auch für den Homerunterricht zu erweisen.

---

[1]) Durch die Haltung der Arme wird eine Art Blitzableiter hergestellt, um die Meineidsstrafe abzuleiten. Der 'kalte' Eid heißt ein solcher Schwur analog dem kalten Blitze, der einschlägt, aber nicht zündet.

[2]) Vgl. Hellwig, Verbrechen und Aberglauben (Aus Natur und Geisteswelt Bd. 212) S. 119 ff. Hellwig, Archiv f. Religionswiss. XII (1909) S. 46 ff.

CICERO ALS PHILOSOPH

Bemerkungen zu *De finibus bonorum et malorum*

Von Willi Schink

Das Erstarken der philosophischen Interessen in der Gegenwart ist nicht ohne Wirkung und Einfluß auf die Schule geblieben; äußerlich hat es zur Folge gehabt eine lebhafte Erörterung der Frage: Unterricht in Philosophie (als Lehrfach) oder philosophisch vertiefter Unterricht? Da nun die Bereicherung des Lehrplanes der höheren Schulen durch ein neues Fach ausgeschlossen erscheint, so hat die Schule eine Lösung gesucht in einem philosophisch vertieften Unterricht. Die Vorteile, die ein derartiger Unterricht in den einzelnen Lehrfächern vor einem einseitigen Unterricht in Philosophie voraus hat, liegen klar am Tage. Seitdem diese Art Eingang gefunden hat, wurde die neue, allerdings sehr leicht zu lösende Frage laut nach den jedem Lehrfach zu solcher Vertiefung des Unterrichtes zu Gebote stehenden Mitteln. Insbesondere beschäftigten sich in letzter Zeit mehrere Abhandlungen mit einem Überschlag der für den sprachlichen Unterricht in Betracht kommenden Literaturwerke. Uns ist da nun besonders das Übergehen einer Schrift Ciceros aufgefallen, die doch als seine wissenschaftlich bedeutendste philosophische Arbeit gelten darf, wir meinen *De finibus bonorum et malorum.*

Dieses Werk hat für das Gymnasium, noch mehr aber für das Realgymnasium und die Studienanstalten — weil hier ja der Schüler die Klassiker der griechischen Philosophie, Platon und Aristoteles, nicht kennen lernt — einen unschätzbaren Wert, zunächst, weil da die Lehren der bedeutendsten griechischen Philosophenschulen, der Akademiker, Peripatetiker, Epikureer und Stoiker im Hinblick auf ein Problem ausführlich entwickelt und kritisiert werden. Ferner — und darin kann unter Umständen, d. h. wenn der Lehrer selbst philosophisch tüchtig geschult und stark interessiert ist, der Hauptwert des Werkes für die Schule liegen: das hier behandelte Problem verlangt ein tiefes Durchdenken — *διαλέγεσθαι* im Platonischen Sinne! —, nicht nur ein Gegeneinanderhalten der Lehren der einzelnen antiken Schulen, sondern eine systematische Betrachtung wird da gefordert. Hier werden nicht einzelne gute Lebensregeln gegeben, sondern das eine Problem, auf dem alle Ethik gegründet ist, die Frage: Wie soll ich handeln, damit ich Mensch werde im wahren Sinne des Wortes, wie werde ich eine Persönlichkeit? — diese eine Frage wird nicht auf Grund der Lehre einer Schule beantwortet, vielmehr treten alle Richtungen gegeneinander auf

den Plan, um für die Wahrheit zu ringen. In diesen Kampf wird dann der Schüler — dazu muß der Lehrer ihn leiten — auch Kant und Schiller, von denen er ja im deutschen und Religionsunterricht gehört hat, mit hineinziehen. Gerade daß hier ein Grundproblem der Lebensführung zur Besprechung steht, ist imstande, tiefste Wirkung auf den Schüler auszuüben; es handelt sich ja nicht um eine Frage, die nur ein historisches Interesse beanspruchte und deren Beantwortung etwa nur für das Altertum wichtig gewesen wäre; sondern mit einem überzeitlichen, immer wieder von jedem einzelnen, der sich über Sinn und Wert des Lebens Gedanken macht, zu lösenden Problem wird der Schüler hier bekannt und vertraut gemacht; ja, er wird zu einer persönlichen Stellungnahme gedrängt. Weiter hat die Lektüre dieser Schrift nicht geringe Bedeutung für die staatsbürgerliche Erziehung: in der Kritik des antiken Ideals, der leiblichen Gesetzeserfüllung des Weisen. Davon wird weiter unten noch zu sprechen sein. Endlich ist dies Werk vor allen anderen philosophischen Arbeiten Ciceros gerade wegen der Problemstellung und der sachlichen Durchführung imstande, beim Schüler eine gerechtere Schätzung des Schriftstellers hervorzurufen. Denn einmal tritt uns der Verfasser auf Grund der oben geforderten Methode der Betrachtung nicht als einzelner, von der Geschichte der Menschheit losgelöster Schriftsteller entgegen, sondern wir sehen ihn als Kämpfer für zeitüberlegene, aber alle wahre Zeit und Kultur im Grunde treibende Gedanken.

Besonders ist da nun, um dem Manne gerecht zu werden, einzugehen auf den immer und immer wieder erhobenen Einwand, der ja veranlaßt, daß Cicero weder vom Schüler noch häufig vom Lehrer irgendwelche Bedeutung als Philosoph zuerkannt wird: das sind ja alles nur Übersetzungen oder freiere Wiedergaben griechischer Werke. Als Philosoph hat er keine Selbständigkeit, er ist ja Eklektiker. Solche Urteile stützen sich bekanntlich einmal auf die Äußerungen, die Cicero selbst über seine philosophischen Arbeiten getan hat, ferner auf die Quellenforschung, die stellenweise allerdings zur Quellenschnüffelei geworden ist. Wenn nun angesichts solcher Belastungen die Selbständigkeit Ciceros tief herabzusinken droht und der ihm aufgedrückte Stempel dem Schüler gerechtfertigt erscheint, dann muß der Blick tiefer gerichtet werden. Zunächst ist einmal hineinzuleuchten in die Werkstatt der antiken Schriftsteller. Dem Lehrer, der sich in Cicero einzufühlen weiß, wird hier das Material reichlich zur Verfügung stehen (die mit einer gewissen Absicht vorgenommene Verteilung des Stoffes an die einzelnen Personen, Zitate aus römischen Schriftstellern, Umrahmung der Dialoge usw.), alles das ist bei der Beurteilung zu berücksichtigen. Wenn nun doch alle Gedanken, die sich in Ciceros Kritik des epikureischen, stoischen, peripatetischen Moralprinzips finden, aus griechischen Vorlagen nachweisbar wären — wovon wir, nebenbei bemerkt, noch sehr weit entfernt sind —, so vermag das doch nur zu zeigen, daß Cicero kein schöpferischer Geist auf philosophischem Gebiete war, nicht aber wird er uns dadurch lediglich zum Kompilator gestempelt. Gewiß ist er Eklektiker, aber nicht in dem Sinne, daß er sich hier etwas holte und da etwas und so aus heterogenen Elementen ein philosophisches Gebäude aufführte. Sein *ἐκλέγειν* ist von einer ganz bestimmten,

auf ein festes Ziel gerichteten Lebensauffassung geleitet und bedingt. Gerade in dieser Schrift tritt das in ganz besonders klarer Weise hervor. — Ein weiterer Gesichtspunkt wird gegeben durch einen Hinweis auf die Selbständigkeit überhaupt, die nirgendwo so problematischer Natur ist als gerade auf dem philosophischen Gebiete. Es sei nur erinnert daran — was sich ja auch bei der Cicerolektüre ergibt —, daß die modernsten Probleme schon alle einmal modern waren, daß auch die Gedanken über die Lebensprobleme — wenn auch nicht alle von einem Denker und zu gleicher Zeit — alle schon einmal gedacht worden sind. Man erinnere weiter nur an Spinoza oder an Kants ethische Lehren (vergleiche die Stoa): der Größe der Denker tut das alles keinen Abbruch; ihre Größe liegt in ihrer Art. — Und keine andere philosophische Schrift Ciceros kann uns diese Art in solcher Weise vor Augen führen wie gerade *De finibus*. So hat also diese Schrift eine zweifache Bedeutung: eine systematisch-philosophische und eine literarhistorische. Die philosophische Seite kann aber nicht die tiefe Anteilnahme, die sie beanspruchen muß, wachrufen ohne einen Hinweis auf den Mann, der hinter dem Werke steht, und seine Art. Bevor wir uns also zum philosophischen Problem selbst wenden, wollen wir noch einen Blick auf die Persönlichkeit, auf die Art des Mannes werfen.

'Was für eine Philosophie man wähle, hängt davon ab, was für ein Mensch man ist.' Dieser Ausspruch Fichtes bewahrheitet sich voll und ganz bei Cicero. Gerade aus seinem Charakter heraus ergibt sich deutlich, welche Philosophie er wählen mußte. In der Wahl, also in seinem *ἐκλέγειν*, liegt seine Größe. Cicero war ein Mensch, der am Leben hing, dessen innerster Drang zur Tätigkeit, zum Wirken im Leben trieb; doch verlor er sich nicht im Weltgetriebe, sondern er wußte noch Zeit zu erübrigen, um den Blick ins Innere, zum Quell der Wirksamkeit zu richten. Das hatte er von den Größten der Griechen gelernt und sich ganz zu eigen gemacht: daß alles Handeln bewußtes Handeln sei, daß *νοεῖν* und *πράττειν* in engster Zusammengehörigkeit stehen und sich wechselseitig bedingen müssen. Theorie ohne Praxis und Praxis ohne Theorie ist für das Leben ohne nachhaltige Bedeutung. Was Goethe von der Theorie sagt, das hat Cicero gelebt, und einen Abglanz dieses Lebens hat er gegeben in *De oratore*. Hier entwirft er im Redner, d. h. dem Manne des philosophisch begründeten politischen Handelns, das Ideal, das ihm vorleuchtet in der Zeit seiner politischen Tätigkeit, seines Wirkens in der Gemeinschaft und seiner Erfolge. Hier haben wir übrigens wieder ein markantes Beispiel dafür, wie sehr das persönliche Ergehen eine Rückwirkung auf die Weltanschauung ausübt. — Als ihm dann im Jahre 46 die öffentliche Tätigkeit unterbunden wurde, lenkte ihn diese unfreiwillige Muße von dem Handeln des Menschen in der Gemeinschaft zu seiner Bestimmung als Mensch überhaupt; jetzt gewinnt bei Cicero die Philosophie eine andere Stellung; war sie ihm vorher lediglich Mittel zur Verwirklichung seines Rednerideals, so sucht er nun bei ihr Antwort auf die Frage, die ihm sozusagen vom Schicksal aufgedrängt ist, auf die Frage nach Daseinszweck und Lebensziel, nach des Lebens Sinn und Wert. Als ein Mann, der an der Schwelle des Greisenalters steht, der im Leben die Augen stets

offen hatte, der wirkliche Erfahrung sein eigen nennen kann, so tritt er jetzt mit einer im Leben, nicht bei der Studierlampe (!), gebildeten Anschauung an jene höchsten Fragen heran. So vom Leben eingestellt läßt er die Gedanken der größten Griechen an seinem Geiste vorüberziehen. Wenn Cicero nun das Wort für oder gegen ergreift, dann ist zu erwarten, daß kein vorschnelles Urteil ihm entschlüpft. Und gerade dadurch gewinnt seine Entscheidung noch besonders an Wert, daß er eben nicht dogmatisch seine Lehren vorträgt, sondern daß er alle Richtungen ihr Ideal auf breiter Basis begründen läßt (vgl. de fin. I § 12). Hier müssen wir an einen Ausspruch Herbarts erinnern, den er in einer zum 18. Januar 1811 gehaltenen Rede über Ciceros philosophische Arbeit getan hat: 'Allenthalben erblicken wir den Mann von einer Wahrheitsliebe, und 'zugleich den reifen Mann, der ... was er frühzeitig durch sorgfältiges Studium 'sich zugeeignet, was er während eines geschäftsvollen Lebens gebraucht, ge-'prüft und durch neue Studien erweitert hatte, nun in den späteren Jahren seines 'Lebens noch einmal mit neuem Ernste ergreift, verkündet und mit aller Kraft 'empfiehlt, mit eindringender Ausführlichkeit, und meistens mit derjenigen Klar-'heit, die von wahrer Einsicht zeugt, auseinandersetzt' (Werke XII 171). Noch ist auf eine Seite seiner Persönlichkeit hinzuweisen, die bei der Beantwortung der Frage: Welche Philosophie mußte er wählen? — eine bedeutende Rolle spielt: sein weicher Charakter (den wir beim Tod seiner geliebten Tochter aus seinen Briefen kennen lernen); zum Edlen und Erhabenen strebt er stets hinauf, aber des Lebens Güter sind ihm damit nicht wertlos: Prachtliebe, Landhäuser, Geldangelegenheiten (die in seiner Scheidungssache eine peinliche Rolle spielen).

Wenden wir uns nun, nachdem wir so mit ein paar Strichen einen konkreten Hintergrund entworfen haben, zum Grundgedanken des Werkes, das wir gerade der Schule von neuem empfehlen und nahebringen wollen. Denn wir haben es hier mit einem Werk der römischen Literatur zu tun, das der Jugend, die vor dem Universitätsstudium steht, nicht vorenthalten werden darf.

Seit die Griechen die Ethik zur Wissenschaft gemacht haben, ist das Hauptproblem aller Philosophie immer das ethische geblieben. Wie verschieden auch die Frage nach Sinn und Wert beantwortet wurde, wie weit die einzelnen Denker dabei von dem Leben, das der Mensch leben kann, abirrten zu reinen Unmöglichkeiten, das Verlangen, welches sie zum Denken über sich selbst hintrieb, ist stets zu Anfang das gleiche gewesen, das Cicero de fin. V § 15 den M. Piso — er trägt im wesentlichen die Lehre des Antiochus vor, s. § 14 — in die Formel zusammenfassen läßt: *vitae viam invenire.*

Dieser Weg des Lebens und das Ziel dieses Weges — das *summum bonum* und der *vir bonus, σοφός* — ist, so sagt Cicero in Übereinstimmung mit den Griechen, nur zu finden durch die Befolgung eines Gesetzes, das nicht eine Tatsache, sondern ein Sollen in sich schließt. Letzten Endes, meint Cicero, gehen alle griechischen Schulen in dem gleichen Gesetze zusammen — wenn auch nicht dem Wortlaut, so doch dem Sinne nach —, dies Gesetz fand seinen besten Ausdruck in der von Cicero denn auch aufgenommenen Formulierung der Stoa: *secundum naturam vivere* oder *naturae convenienter vivere*; letzteres ist die wört-

liche Übertragung des stoischen Imperativs: ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν. Gleich zu Anfang wird der Lehrer diese Gelegenheit, etwas über die Bedeutung eines solchen formalen Gesetzes zu sagen, ergreifen. Denn in dieser Formulierung hat die Ethik des Altertums eine beinahe kritische Höhe erreicht. Sicherlich gibt sich darin eine Ahnung vom Werte des Formalen kund; allerdings ist dabei ein eigens griechischer Zug nicht zu verschweigen: auf dieser apriorischen Höhe konnten sie sich noch nicht halten, sondern indem sie dem Gesetze eine materiale Verinhaltlichung gaben, kamen sie wieder hinunter in das Feld des empirischen Lebens.

Auf diesem Leben der Natur gemäß hat auch Epikur, dessen Lehre in Buch I dargestellt und in Buch II beurteilt wird, sein philosophisches Gebäude aufgerichtet (z. B. § 23, § 30, § 71: *omnia hausta e fonte naturae, magistra ac duce natura, quasi voce naturae*). Daß Cicero der Ethik Epikurs nicht beipflichten kann, haben wir, abgesehen von allem anderen, schon mit Hinblick auf seine Persönlichkeit selbst nur erwarten können. Charakteristisch ist für ihn die Ablehnung mit den Worten: *ad maiora enim quaedam nos natura genuit et conformavit ut mihi quidem videtur*; hierfür bringt er dann einen moralischen Beweis, der sich auf der Idee der Pflicht gründet (§ 23 u. 24, dazu Schluß der Kritik II Kap. 34 u. 35). Schon hier am Anfang der Untersuchungen tritt der springende und kritische Punkt hervor; es ist die Besinnung auf die Frage: Was ist denn *natura*, φύσις? Bei Epikur hörten wir, daß er lediglich der Natur gefolgt sei; Cicero stellt dieser *natura* aber eine andere entgegen, der er folgt! Wenn also die oben angegebene Formulierung des ethischen Gesetzes dazu helfen soll, *vitae viam invenire*, dann muß vor allem klar sein, was *natura* besagt. Epikurs Interpretation genügt also nicht, hier wird nur die sinnliche Seite als *natura* gefaßt, das ist eine Einseitigkeit, eine *curta sententia* (IV 36). Gehen wir also zunächst zu den Philosophen, welchen wir die Formel verdanken; sie werden doch wohl die richtige Interpretation gegeben haben! M. Porcius Cato, einem Anhänger der stoischen Philosophie, legt Cicero im dritten Buche die Darstellung der stoischen Lehre in den Mund. Um nun der Stoa ganz gerecht zu werden, wird der Lehrer der Lektüre dieser Darstellung ein paar Worte vorausschicken müssen; es muß gerade der Begriff, auf den alles ankommt, *natura*, möglichst klar in der stoischen Auffassung hervortreten. Es war das Bestreben der Stoiker, das Moralprinzip möglichst tief zu verankern, es sollte seinen Grund haben im Sein überhaupt. Ließ sich das erweisen, dann war der einheitliche Zusammenhang gefunden und dem Prinzip eine sichere Stütze, ein Kennzeichen seiner Wahrheit gegeben. So suchen sie die eigentliche Grundkraft, das Wesen des Kosmos, der ganzen φύσις nachzuweisen in der Vernunft. Da nun der Mensch ein Stück der gesamten Natur ist, so ist diese Vernunft auch sein eigentlicher Kern. So wird denn die Forderung aufgestellt: der Mensch soll sich dem Gesetze des Ganzen einfügen; sein Ziel sei: Besinnung auf sein eigentümliches Wesen und demgemäß leben in Übereinstimmung mit diesem Innersten, mit sich selbst, also auch mit dem Ganzen der Welt. Ein solches Leben aber stellt hohe Anforderungen an den Menschen. Der Verwirk-

lichung, dem Vordringen zu sich selbst, dem innersten Wesen tritt nämlich eine andere Grundkraft entgegen, in der Epikur die *natura* gesehen hatte, die Sinnlichkeit, die sich kundtut in den Affekten und der Begierde nach äußeren Dingen. Diese Sinnlichkeit gilt es also auszurotten. Der Mensch, welcher ganz Vernunft geworden ist, stellt das Ideal der Stoa dar, den Weisen; er ist des Gesetzes Erfüllung, denn er lebt nur mit der φύσις in Übereinstimmung.

Wenden wir uns nun zu Cicero, um zu sehen, wie er Stellung zur stoischen Lehre nimmt, zu ihrem Gesetz und dessen Erfüllung. Doch bevor wir uns dem unterziehen, müssen wir uns nicht nur im Interesse Ciceros wieder das Kriterium seiner Beurteilung ins Gedächtnis zurückrufen: Bewährung im Leben. Dieser pragmatistische Zug ist echt römischer Art; hier wird nicht einzig danach gefragt, was geschehen soll, 'ob es gleich niemals geschieht', sondern danach, was geschehen kann; hier heißt es nicht: ich kann, denn ich soll, sondern ich soll, denn ich kann! Die stoische Formulierung des Prinzips wird, wie bereits oben gesagt, von Cicero gebilligt und im stoischen Wortlaut übernommen; auch das Streben, ein *vir bonus* — σοφός — zu werden, wird gutgeheißen. Aber die wörtliche Übereinstimmung ist nur eine scheinbare und äußerliche. Die Worte sind geblieben, aber der Sinn der Worte ist ein ganz anderer geworden, die Begriffe haben eine fundamentale Änderung erfahren. Angelpunkt der Kritik ist das Wort *natura*. Ciceros Auffassung ist hier wesensverschieden von der stoischen Auslegung; obschon er da von der Akademie und den Peripatetikern stark beeinflußt ist, so darf seine Kritik doch nicht einfach als peripatetisch oder akademisch angesehen werden. Vielmehr werden wir sehen, wie er selbst über diese *veteres* hinausgeht, indem er ihnen letzten Endes den gleichen Fundamentalfehler vorhält, wie den Stoikern.

Der Ausgangspunkt des sittlichen Handelns ist begründet in dem Trieb, unser Selbst zu erhalten: *primamque ex natura hanc habere appetitionem ut conservemus nosmet ipsos* (IV 25, auch § 16). Diesen Ausgangspunkt hatten die Stoiker gemeinsam mit den 'Alten', und hierin pflichtet Cicero ihnen voll und ganz bei. Auch darin noch sind sich alle einig, daß der Mensch Geist und Körper ist (*sumus igitur homines: ex animo constamus et corpore* (§ 25, dazu 16), in ihrer Verbindung besteht sein Sein, die *prima natura*. Statt nun durch die harmonische Ausbildung dieser beiden Seiten, d. h. des ganzen Menschen, dem ethischen Prinzip — *naturae convenienter vivere* — Geltung zu verschaffen, richten die Stoiker den Blick einzig auf den *animus*, in dem sie fortan das Wesen des Menschen sehen, und vernachlässigen gänzlich den Körper (wichtig sind IV 26—28). So treten hier geistiger und natürlicher Mensch weit auseinander. Gerade ein Blick auf die anderen Naturwesen hätte die Stoiker leicht eines Besseren belehren können: *omnis ... natura est diligens sui. quae est enim quae se unquam deserat aut partem aliquam sui aut eius partis habitum aut vim ... quae autem natura suae primae institutionis oblita est? Nulla profecto est quin suam vim retineat a primo ad extremum. Quo modo igitur evenit ut hominis natura sola esset quae hominem relinqueret, quae oblivisceretur corporis, quae summum bonum non in toto homine sed in parte hominis poneret?* (§§ 32/3). Während so alle anderen Lebe-

wesen ihr ganzes Wesen zur Auswirkung bringen, gilt es für den Menschen nur die eine geistige Seite zur Ausbildung zu bringen: Denn, so sagen die Stoiker, gerade in dieser Seite liegt sein Bestes, seine wahre Natur. Wollen die Stoiker nun konsequent sein, was sie ja so oft als Grundforderung aussprechen, dann müssen sie, statt auf dem Selbsterhaltungstrieb aufzubauen, sagen: *omne animal occupatum esse ad id quod in eo sit optimum, et in eius unius occupatum esse custodia, reliquasque naturas nihil aliud agere nisi ut id conservent quod in quaque optimum sit* (34). Die Einseitigkeit ihrer Lehre aber verstehen die Stoiker dadurch zu verhüllen, daß sie die Menschen, welche den Sinn des Lebens im Geistigen erkennen, zu blenden wissen *virtutis splendore*. Daß Cicero, der ja selbst höchsten Wert auf die *honestas* legte, sich hierdurch nicht hat bestechen lassen, muß ihm unbedingt zum Ruhme angerechnet werden. Er meint, diese stoische Einseitigkeit dürfe nur für den ersten Blick auf das System Eindruck machen, dem tiefer Schauenden könne sie nicht verborgen bleiben: *itaque mihi non satis videmini considerare quod iter sit naturae quaeque progressio*, d. h. welches Ziel und Entwicklung der Natur sei (§ 37). Der Mensch kann, dafür sorgt die Natur, auch auf der höchsten Stufe der geistigen Entwicklung die andere Seite seines Wesens nicht von sich abstreifen. Einen von Cicero angeführten Vergleich glauben wir hervorheben zu müssen: *Non enim, quod facit in frugibus, ut cum ad spicam perduxerit ab herba, relinquat et pro nihilo habeat herbam, idem facit in homine, cum eum ad rationis habitum perduxerit. Semper enim ita assumit aliquid, ut ea quae prima dederit, non deserat. Itaque sensibus rationem adiunxit et ratione effecta sensus non reliquit* (§ 37).

Aber nicht der Körper und die sinnliche Seite ist das einzige, gegen dessen Verkümmerung und Unterdrückung Cicero ankämpft. Er verurteilt auch die Rolle, welche den äußeren Dingen von der Stoa zugewiesen wird. Nur durch eine Verneinung der empirischen Welt und eine Abkehr von ihr, glaubten sie, gelange man zum vorgesetzten Ziel. Dem widerspricht Cicero ausdrücklich; er hält ihnen vor, daß sie den Wert der äußeren Dinge, der diesen für die Erreichung des *summum bonum* zukommt, nicht richtig einzuschätzen und abzugrenzen gewußt haben. Ihr Versuch, diese Härte nicht so fühlbar werden zu lassen dadurch, daß sie die προηγμένα wenigstens zu einer *selectio* zuließen, ist nicht ernstzunehmen: *naturam videntur sequi: cum autem negant ea quicquam ad beatam vitam pertinere, rursus naturam reliquerunt* (§ 43). Freilich meint auch Cicero nicht, daß im Streben nach äußeren Dingen das Glück zu suchen sei, aber in ihrem Besitz ist das sittlich gute Handeln leichter; sie geben uns Anstoß zur sittlichen Betätigung. Eine Mitwirkung bei der Erlangung des Glückes muß ihnen zugestanden werden; zum mindesten sind sie der Tugend Objekte der Betätigung; als Motiv können sie Wirkung üben; das haben die Stoiker in ihrer Weltfremdheit verkannt (§§ 40—48). Dem Leben konnten sie darum nicht gerecht werden. Ihr *naturae convenienter vivere* ist nichts anderes als ein *natura discedere* (41).

Ehe wir nun Ciceros Position darzustellen versuchen und damit seine Kritik des Weisen, wie die Griechen sich ihn dachten, verbinden, müssen wir, um zu

zeigen, daß er hier die Stoiker nicht nur mit akademisch-peripatetischen Waffen bekämpfte, noch eine kurze Bemerkung einschieben. Wer die Darstellung und Verteidigung der peripatetischen Lehre durch Piso in Buch V liest, worin besonders die Forderung, welche Cicero sich so ganz zu eigen gemacht hat, das '*natura expleatur*' (§ 24), als bei den Peripatetikern verwirklicht erscheint, der könnte denken, Cicero stände mit seiner Kritik ganz auf Seite dieser Philosophen (Hirzel nimmt für Buch II Antiochus von Askalon an als Quelle bis zu den Paradoxen). Doch Cicero hat gezeigt, daß er auch über die *veteres* hinausgehen kann. Denn, so läßt sich aus IV 16—18 und V 81 entnehmen, auch die Peripatetiker sind nicht zur vollen Entfaltung der Persönlichkeit vorgedrungen; wenn sie auch die anzustrebende Harmonie energischer zu erreichen suchten, so sind sie letzten Endes doch an derselben Klippe gescheitert wie die Stoiker, am Rationalen, das sie trotz gegenteiliger Behauptung ebenfalls überschätzten: *corporis bona facilem quandam rationem habere censebant* (IV 17). Bei der Beurteilung des Menschen und des ihm von Aristoteles vorgezeichneten Lebenszieles tritt Ciceros Gegensatz noch offensichtlicher hervor.

Von einer Position Ciceros zu sprechen könnte wohl etwas kühn erscheinen. Und doch möchten wir gerade hierauf nicht verzichten, einmal der Schüler wegen, denen nicht ein Fragment, sondern ein — wenn auch nur durch Ansatzpunkte, die auf ein System hinweisen — abgerundeter Gedankenzusammenhang vorzulegen ist; andrerseits aber auch, um Cicero selbst, soweit als möglich, gerecht zu werden. Wenn wir mit einer Synthese warten wollten, bis die Quellenforschung zu dem gewünschten Punkte gelangt ist, dann liefen wir Gefahr, gerade bei Cicero letzten Endes alles Interesse abgetötet zu haben. Plaßberg (Geisteswissenschaften 1913 Heft 13) können wir da wenigstens für die Schule nicht beipflichten. Wir erkennen Cicero eine gewisse Selbständigkeit zu auf philosophischem Felde: und diese liegt in der Wahl seiner Philosophie, die — Fichtes Wort entsprechend — bei ihm aufs engste zusammenhängt mit seinem Menschentum. Damit ist also durchaus zugegeben, daß Cicero ein Entdecker neuen Landes nicht war. Hierin muß man Herbarts vorzüglicher Charakterisierung des Cicero beistimmen: 'In der Tat, wer eigene Forschungen, wer Pro'duktionen in strenger Wissenschaft bei einem Staatsmann und Redner sucht, 'der sucht nicht nur vergebens: er selbst hat sich törichter Weise auf diese Spur 'des Suchens begeben; als ob es etwas Unbekanntes wäre, daß spekulative 'Schöpfungen den ganzen Menschen fordern!' (a. a. O. S. 170).

Das Ideal, welches Cicero sich vorgezeichnet hat, verlangt eine harmonische Verbindung des geistigen und natürlichen Menschen. Den Griechen war diese Synthese nicht geglückt, trotzdem sie das richtige Mittel in ihrem Gesetze erkannt hatten; und zwar deshalb war sie ihnen nicht geglückt, weil sie einmal ihr altes Ideal, das *ἀνὴρ καλὸς κἀγαθός*, vergessen hatten und dann das Verhältnis des Menschen zur Welt nicht richtig einschätzten. Auch Cicero verlangt eine Überlegenheit gegen alle Umgebung, weil er erkannt hat, daß ein Glück — höher als alle Außenwelt es geben kann — von innen heraus errungen werden muß. Gleichwohl bedeutet ihm Erhebung über die Welt nicht Ablösung von

der Welt. Das ist der echt römische Zug, der für die Lösung des Problems nicht zu unterschätzen ist. 'Das ist', so sagt wiederum Herbart in genannter Rede (S. 173), 'ein Teil seines Ruhmes, daß er, bei seiner lebhaften Empfänglichkeit 'für die erhabenen Sätze der Stoiker, sich darüber gleichwohl nicht täuschen 'ließ' (nämlich über die Gebrechlichkeit des Lehrgebäudes, d. h. ihre falsche Auffassung von der Sinnlichkeit und der empirischen Welt). Diesem Grundproblem der Ethik: 'Sinnlichkeit und Vernunft' versucht Cicero, gestützt auf seinen Lehrer Panätius, eine Lösung zu geben, die nicht verhüllt bleiben darf. Auswirken der Persönlichkeit verlangt er: nicht nur das *honestum* ist zur Vollendung des Menschen zu pflegen, sondern auch das *decorum*. Er hat somit als erster 'die Verwandtschaft des Schönen, Anständigen, Schicklichen mit dem Guten und Rechten' darzutun versucht (s. Herbart a. a. O.). Der Lehrer wird es nicht verfehlen, hier einige Abschnitte aus *De officiis* heranzuziehen, wo gerade der Wert des *decus* betont ist (§ 126—131). Ferner ist darauf hinzuweisen, daß für Cicero in der formvollendeten Rede ein Ausdruck seines Schönheitsempfindens zum Vorschein kommt.

Was sich so bei Cicero in versteckten Bemerkungen findet, was er geahnt hat, das haben dann Kant und Schiller zum klaren Bewußtsein gebracht und zu voller Entfaltung. Von besonderem Nutzen wird der Hinweis auf Schillers Schrift über Anmut und Würde sein. Die schöne Seele: 'wo Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung harmonieren, und Grazie ist ihr Ausdruck in der Erscheinung'. Gewiß wäre es ziemlich abgeschmackt, Cicero und Schiller nebeneinander stellen zu wollen; aber um der Lektüre die rechte Bedeutung beilegen zu können, wird man bei einer doch anzustrebenden systematischen Betrachtung auf die Etappen dieses Grundproblems hinweisen. Dann erscheint auch Cicero in einer Beleuchtung, die er verdient.

Auf dieser Auffassung des Grundproblems hat Cicero in konsequenter Weise sein ethisches Ideal errichtet. Das alte starre Idealbild des Weisen ist verschwunden. Jener Idealmensch, der ganz Vernunft ist, bedeutet eine Unmöglichkeit für das Leben, er ist lediglich eine Abstraktion. Dieser Weise lebt in einer Höhe, in der dem wirklichen Leben der Atem ausgeht! Obschon den Stoikern nicht entgangen ist, daß dies Ideal geradezu eine Unmöglichkeit ist — *Στωικὸν δείξατέ μοι εἴ τινα ἔχετε* (Epiktet) —, so haben sie doch nicht aufgehört, den Menschen hieran zu messen. Auf solch' leere Idealbilder verzichtet Cicero; er will seinem Volke und vor allem der Jugend Männer als Beispiele vorhalten, die wirklich gelebt, die im Wirken für die Gemeinschaft ihre Aufgabe gesehen haben, und die hier in dieser Welt glücklich gewesen sind: *eos autem omittamus qui omnino nusquam reperiuntur* (Lael. VI 21). Waren jene Männer auch nicht solche *viri docti* und *sapientes*, wie die Stoiker sie sich dachten, so waren sie doch *viri boni* — und das genügt. Vielleicht, so läßt Cicero den Lälius sagen, haben die Stoiker recht mit ihren Anforderungen an den Menschen (*fortasse vere*), aber '*ad communem utilitatem*' bedeuten sie '*parum*' (Lael. § 18). *Negant enim quemquam esse virum bonum nisi sapientem. Sit ita sane. Sed eam sapientiam interpretantur, quam adhuc mortalis nemo est consecutus*

nos autem ea, quae sunt in usu vitaque communi, non ea quae finguntur aut optantur, spectare debemus. Nunquam ego dicam C. Fabricium, M.' Curium, Ti. Coruncanium, quos sapientes nostri maiores iudicabant, ad istorum normam fuisse sapientes. Quare sibi habeant sapientiae nomen et invidiosum et obscurum, concedant, ut viri boni fuerint (Lael. 18).

Diese und noch einige Äußerungen über den Weisen in *De officiis* wird der Lehrer mit in den Gedankenkreis von *De finibus* hineinziehen, um ihm den erforderlichen Abschluß zu geben. Hierbei wird sich leicht manches, das für die staatsbürgerliche Erziehung von höchstem Werte ist, sagen lassen, besonders wo Cicero, der seine ganze Kraft in den Dienst der Gemeinschaft stellte, auf Grund der Erfahrung in so überzeugender Weise spricht.

Alle Einwände, welche gegen die Lektüre dieses Werkes (*De finibus*) erhoben werden können, sind nicht stichhaltig in Anbetracht dessen, was es bedeuten kann für die Bildung einer eigenen Lebensanschauung, für die Erziehung zum Denken über sich selbst und über den Wert des Lebens. Ganz kann natürlich das umfangreiche Werk in der Schule nicht bewältigt werden; dem Schüler aber sollte man eine Gesamtausgabe in die Hand geben (die ja auch in der Regel billiger ist als ein Auszug). Immerhin sollte doch gelesen werden der Hauptabschnitt der stoischen Lehre in Buch III und die Widerlegung in Buch IV von Kap. 10 an. Wir glauben hier immer noch Herbarts Worten recht geben zu dürfen: 'Nirgends leuchtet Ciceros Scharfsinn heller hervor, nirgends 'wird, im Gegensatz zu der nachgeahmten Rede griechischer Vorgänger, seine 'eigene Stimme deutlicher vernommen, nirgends ist der Ausdruck fließender und 'zusammenhängender als in den Büchern, welche der Widerlegung der Stoiker 'gewidmet sind' (a. a. O. S. 177). Nachdem die Schüler einmal in die philosophische Ausdrucksweise eingeführt sind, können auch die Hauptabschnitte aus Buch I[1]), II und V der Privatlektüre anvertraut werden. Auch ist es durchaus angängig, solchen Schülern, die sich besonders für Philosophie interessieren und dabei gute Lateiner sind, einige Kapitel zum Referat zu übertragen. Vor allem aber suche man Zeit zur freien Aussprache nach der Lektüre eines größeren Abschnittes zu gewinnen. In der Philosophie ist nichts so nutzbringend — und anfangs so schwierig! — wie das Sprechen. Ein Tertial, ja auch ein Halbjahr darf man schon diesem Werke Ciceros widmen. Aber eins ist dabei nicht außer acht zu lassen: Cicero will schnell gelesen sein. Dann werden ihn die Schüler, was ja vielleicht selten der Fall ist, nicht langweilig finden.

[1]) Eine Auswahl aus I gibt die Ausgabe von Weißenfels: Kap. 9—21.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Erich Ziebarth, Aus dem griechischen Schulwesen: Eudemos von Milet und Verwandtes. 2., vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1914. VIII, 178 S. 6.— Mk.

Die Anzeige der ersten Auflage dieses hübschen Buches, Neue Jahrbücher 1909 XXIV 582, wünschte ihm eine recht weite Verbreitung; erfreulicherweise ist der Wunsch in Erfüllung gegangen.

Es ist Ziebarth in kurzer Zeit gelungen, sich durch vortreffliche Publikationen vorteilhaft bekannt zu machen. Nach einem Werke, das als Vorläufer des Poland-schen das griechische Vereinswesen behandelte, gab er die populären Kulturbilder aus griechischen Städten (2. Aufl. 1912) und den Eudemos heraus; er kommentierte das Recht von Gortyn, ediert im Corpus Inscriptionum die Inschriften von Euboia und bearbeitete mit Geffcken zusammen das Lübkersche Reallexikon. Neben so umfangreicher literarischer Tätigkeit versieht Z. ein Schulamt und das eines Lektors des Neugriechischen. Trotz solcher gewaltiger Arbeitslast hat er aber Zeit gefunden, sein 'Griechisches Schulwesen' auf der Höhe zu halten. In der Anlage des Buches ist nichts geändert, und dies war auch nicht nötig; wohl aber sind einige wenige stilistische Härten gebessert, die Gliederung im IV. Kapitel (Aus griechischen Schulen) ist übersichtlicher geworden (1. Die Schulräume. 2. Schulurkunden. 3. Schülerverbindungen. 4. Schulgraffiti. 5. Schularchive. 6. Schulleiter und Lehrer. 7. Der Unterrichtsbetrieb. 8. Schulagone. 9. Teilnahme der Schule am öffentlichen Leben), und vor allem ist, was die rührig betriebenen Ausgrabungen und Forschungen der letzten vier Jahre an Neuem ergeben haben, in den Text eingearbeitet.

Wir möchten das Buch nach wie vor aus zwei Gründen warm empfehlen. Einmal ist es selbtverständlich für Arbeiten auf dem Gebiete des Schul- und Erziehungswesens unentbehrlich. Weiter aber ist es höchst lehrreich für solche, die sich noch immer nicht davon überzeugen wollen, daß es für die Kenntnis des Altertums mit der Durcharbeitung der antiken Literatur nicht getan ist, sondern daß durch Ausgrabungen, Inschriften und persönliche Kenntnis des Südens die Auffassung des Altertums gewissermaßen auf einen neuen Boden gestellt wird. Man wird einwenden, daß diese Wahrheit seit August Boeckh, ja seit Cyriacus von Ancona doch anerkannt ist. Anerkannt gewiß von der Philologie als Wissenschaft; noch längst nicht genügend gewürdigt, meinen wir, von dem Betrieb der klassischen Studien im modernen Gymnasium. In Z.s Buch herrscht ein Geist, der denen, die den Süden kennen, vertraut, aber bei weitem noch nicht überall in den Schulen zu spüren ist. Das nur aus den Schriftstellern erschlossene Altertum kann Leben gewinnen durch tüchtige Lehrer; aber es bleibt doch in manchen Fällen ein Gegenstand so trocken, als es gedruckte Buchstaben nur sein können. Das in den Ruinen und im Volksleben des modernen Südens Geschaute, in den Inschriften unmittelbar vor uns tretende Altertum dagegen muß Leben gewinnen. Wir meinen das nicht so, als ob z. B. Laudiens Bändchen 'Griechische Papyri aus Oxyrhynchos' und 'Griechische Inschriften' von den Schülern gelesen werden sollten, obwohl das gewiß kein Schade wäre; aber der Lehrer, der

die Schriftsteller erläutert, soll ein lebendiges Bild des Südens in sich tragen. Daß Z. seinen Stoff so lebendig behandelt hat, wie es in dem vorliegenden Buche geschehen ist, daß das Altertum gewissermaßen als Gegenwart vor uns steht, ist eine einfache Folge davon, daß er vom Süden nicht nur in Büchern gelesen hat, sondern ihn mit Augen sah, daß er das moderne Leben im antiken wiederfindet, daß ihm Altertum und Gegenwart nicht durch eine Kluft von 1800 Jahren getrennt sind. Wenn wir eine derartige Behandlung des Altertums vor zwanzig, dreißig Jahren gehabt hätten, die Opposition gegen das Gymnasium wäre viel weniger erfolgreich gewesen.

Also empfehlen wir das Buch um seines reizvollen Inhalts willen — die Schüler, denen man davon erzählt, interessieren sich dafür stets sehr —, aber auch wegen seines sozusagen methodischen Interesses. Ein Gymnasiallehrer, der den Süden gut kennt und über das wissenschaftliche Rüstzeug verfügt, zeigt darin denen, die lernen wollen, wie lebendig das Altertum wirken kann, wenn man es nicht nur als Objekt gelehrter Studien, sondern als etwas Lebendiges, als etwas fast Gegenwärtiges behandelt.

Hans Lamer.

Methodik des Unterrichts in der Lateinischen Sprache. Herausgegeben von August Scheindler. Wien, Pichlers Witwe 1913. 312 S. 5.— Mk.

Der Herausgeber nennt diesen Teil der 'Praktischen Methodik für den höheren Unterricht' einen in seiner Art ersten Versuch in der pädagogischen Literatur; gewiß deshalb, weil andere Darstellungen des Gegenstandes ausnahmslos — soweit mir bekannt — aus einer Feder geflossen sind, z. B. die von Eckstein, Dettweiler oder Weißenfels, hier aber außer dem Herausgeber noch zehn Mitarbeiter selbständige Beiträge geliefert haben. Der Inhalt gliedert sich folgendermaßen: I. Teil, der grammatisch-stilistische Unterricht in der lateinischen Sprache: A. der lateinische Elementarunterricht, B. der Unterricht in der lateinischen Syntax, beide vom Herausgeber, C. der grammatisch-stilistische Unterricht im Obergymnasium von Schulrat Sedlmayr. II. Teil, die Lektüre der lateinischen Autoren. Einleitung. Allgemeine Grundsätze der Behandlung der lateinischen und griechischen Autoren, vom Herausgeber. Das lateinische Lesebuch von Prof. Prinz, Nepos und Curtius von Prof. Schreiber, Cäsar von Prof. Kappelmacher, Livius von Prof. Schmidt, Sallust von Direktor Ladek, Cicero von Prof. Kappelmacher, Plinius von Prof. Schuster, Tacitus von Direktor Ladek. Die lateinische Dichterlektüre, Einleitung von Prof. Meister, I. Ovid von Prof. Sofer, II. Vergil von Prof. Meister, III. die Elegiker und Horaz, Einleitung von Prof. Meister, A. Catull, Tibull, Properz von Prof. Schuster, B. Horaz von Landesschulinspektor Kauer. Diese Vielköpfigkeit der Verfasser hat allerdings hier und da, besonders bei der Lektüre der einzelnen lateinischen Autoren, Wiederholungen in didaktischen Einzelheiten zur Folge gehabt. Das ließ sich wohl nicht gut vermeiden, bietet dafür aber offenbar den Vorteil, daß der auswählende Leser sich mit dem ihn gerade interessierenden Teile beschäftigen kann und doch in jedem Teile den ganzen Scheindler hat, d. h. den gemeinsamen Charakterzug, den der Herausgeber stets für das Ganze im Auge behält. Darum hat es bei mancher individuellen Verschiedenheit doch der Einheitlichkeit und Geschlossenheit des ganzen Werkes nicht geschadet Die Hauptrichtlinien sind jedesmal in den Einleitungen vorzüglich herausgearbeitet.

Man ersieht daraus, daß, obwohl nach den österreichischen Lehrplänen der Grammatikunterricht wesentlich der Lektüre zu dienen hat und obwohl die deutsch-lateinische Übersetzung bei der Reifeprüfung in Österreich gefallen ist, die Gymnasien dort trotzdem nicht auf eine aktive Sprachbeherrschung verzichten, sondern nach wie vor die grammatisch-stilistischen Übungen mit allem Eifer betreiben, weil das Unterbleiben der Prüfung doch nicht auch den gründlichen Lateinunterricht selbst überflüssig machen dürfe. Im Gegenteil sagt Sedlmayr: 'Weil den stilistischen Übungen 'kein Prüfungsdruck mehr Vorschub leistet, 'muß der Unterricht selbst durch seine In-'tensität alles leisten, was er zu seinem Er-'folge braucht; der praktische Erfolg muß 'durch den ideellen aufgewogen werden.'

Und wenn man nach den Proben vorgelegter deutscher Texte urteilen darf, so stehen wirklich die Leistungen der Österreicher in der aktiven Sprachbeherrschung trotz der Abschaffung des Abiturientenextemporales auf einer sehr achtungswerten Höhe, die vielleicht nicht von sehr vielen reichsdeutschen Anstalten erreicht werden dürfte, und das bei nur einer Stunde grammatisch-stilistischen Unterrichts; weshalb denn auch eine systematische Wiederholung der Syntax auf der Oberstufe unter normalen Verhältnissen für nicht notwendig, weil nicht tunlich, erklärt wird. Wie es dabei überhaupt möglich wird, zu solchen stilistischen Erfolgen zu kommen, wie sie auch Sedlmayr-Scheindlers Übungsbuch für die Oberklassen aufweist, das wird S. 87f. erklärt durch das innige Ineinanderarbeiten von Lektüre und Stil, d. h. dadurch, daß schon bei der Herübersetzung der Lehrer die im stilistischen Anhange des Übungsbungsbuches gebotene Übersetzung und das dort festgestellte Kunstmittel für die Schriftstellerlektüre sorgfältig verwendet. 'Nur 'bei solch engstem Anschluß der beiden 'Seiten des Unterrichts, nur wenn auf diese 'Weise die Lektüre den stilistischen Übungen 'vorarbeitet und die letztere den Gewinn 'bei der Herübersetzung aufs sorgsamste aus-'beutet, läßt sich bei der beschränkten Zeit 'etwas Erfreuliches erreichen; und das ist 'die Hauptsache; dann fühlen die Schüler, 'wie ihre Kräfte wachsen, ihr Können immer 'mehr zunimmt, dann geht es wahrlich nicht 'mit rechten Dingen zu, wenn sie nicht 'Lust und Freude an den stilistischen Übun-'gen gewinnen.' In einem Punkte freilich hat das umschriebene Ziel des Ineinander von Stil und Lektüre die Methode offenbar verschoben. Nach den mehrfach gegebenen Darstellungen des Verlaufs einer Lektürestunde sollen nämlich jedesmal gleich nach Beginn die Präparationsvokabeln des neu aufgegebenen Abschnitts deutsch abgefragt werden und zwar noch vor der Wiederholung des früher erledigten Stückes. Schwebt dies Abfragen ohne Zusammenhang nicht völlig in der Luft? Auch daß für die Dichterlektüre die immanente Wiederholung der Elementarsyntax zur stündlichen Regel und Pflicht (S. 277) gemacht wird, ist doch im Ernst so kaum zu billigen.

Sonst kann ich auf Einzelheiten des ganzen Werkes nicht eingehen. Da es eine Methodik und keine Geschichte des Unterrichts bietet, wird die Entwicklung des Lateinunterrichts nur bis etwa 1850 berücksichtigt. Die sehr reichhaltigen Literaturnachweise dagegen gehen bis in die Gegenwart hinein. Das Buch zeigt, daß trotz der Verschiedenheit der Lehrpläne der Unterricht im Lateinischen in Österreich durchaus denselben Richtungslinien nachstrebt wie bei uns. Darum ist es auch für die reichsdeutschen Philologen geschrieben und kann ihnen nicht dringend genug empfohlen werden. Der Lehrer gewinnt nicht nur den Eindruck strenger Wissenschaftlichkeit in der Behandlung, sondern auch den einer besonnenen Überlegtheit in allen Fragen, betreffe es nun die sprachwissenschaftliche Belehrung oder den praktischen Elementarunterricht, die sachlichen Fragen der Realienbehandlung oder die kritische Besinnung bei der Auswahl des Lesestoffes und der ästhetischen Beurteilung. Mit besonders freudiger Zustimmung liest man, daß das Interesse an der Systematik in der Behandlung der Dichter und ihres sprachlichen Ausdrucks erst an zweiter Stelle stehen müsse, während die erste und für den vollen Genuß des Kunstwerks wichtigste Aufgabe sei, die künstlerische Wirkung der poetischen Eigentümlichkeiten bewußt zu machen und so die Empfänglichkeit für sprachliche Schönheit und dichterischen Ausdruck zu erhöhen und zu verfeinern. Ähnlich wird vor peinlichem Disponieren gewarnt, 'nur die Plastik der 'künstlerischen Form soll aufgedeckt, nicht 'das Kunstwerk in Teile zerlegt werden' (S. 269).

Ich halte Scheindlers Methodik für einen höchst bedeutsamen pädagogischen Berater unseres Gymnasialunterrichts, dessen Bedürfnisse bekanntlich auf der Universität so häufig in der Vorbereitung der Lehramtskandidaten zu wenig berücksichtigt werden. Möge das Buch dazu dienen, die vom Verfasser so gern berufene starke Triebkraft des Lehrers durch pädagogische Wärme und Begeisterung für die Antike anzuspannen zur Nacheiferung der hier geleisteten Arbeit.

Hermann Schurig.

Fr. W. Foerster, Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik. 2., vermehrte und umgearbeitete Auflage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1914. VI, 200 S. Preis geh. 3.— Mk., geb. 3.60 Mk.

Georg Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 3., verbesserte und wesentlich vermehrte Auflage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1914. Preis geh. 1.50 Mk., geb. 2.— Mk.

Foerster, der von Zürich über Wien nach München übergesiedelt ist, gibt neuerdings eine wesentlich bereicherte Neuauflage seiner 'Staatsbürgerlichen Erziehung'. Turmhoch erhebt er sich über die banale Schulweisheit der Parteien politischer, sozialer, konfessioneller Denomination, deren Gott das Parteiinteresse ist, und proklamiert ihnen gegenüber ein für allemal: 'Staatsbürgerliches Denken heißt: Wahre Gemeinschaft mit Andersdenkenden und Anderswollenden pflegen, heißt: Ohne selbstsüchtige Angst in ritterlicher Weise auch der stärksten Opposition Spielraum und Existenzberechtigung gewähren.' Seine Gedanken, Wünsche, Pläne und Vorschläge erwachsen aus dem Vielerlei der ganzen weiten Wirklichkeit und sind orientiert an den ewigen Gütern der Kultur und der Seele. Die ganze Skala menschlichen Lebens steigt er hinauf, hinab: zu der einsam ragenden Höhe der Stellung des Fürsten, zu den weiten Niederungen des alltäglichen Lebens. Er durchgeht die Kulturstaaten, die Grenzlande, er besucht die Kolonien, die Missionen mit ihren tausendfachen Aufgaben und Schwierigkeiten. Aller Obrigkeit redet er zu Herzen im Sinne der Goetheschen Worte:

wer andre wohl zu leiten strebt,
Muß fähig sein, viel zu entbehren.

Mit ausgesprochener Sympathie macht Foerster Anleihen bei Engländern und Amerikanern und spielt sie gegen preußische Art und Weise aus. Die Schärfe und Genauigkeit der norddeutschen Staatsdisziplin würdigt er gewiß, sieht aber doch wohl zu sehr die Schattenseite dieser wahrhaft 'charaktervollen Tradition', die schon in Friedrich dem Großen, dem ersten Diener des Staates, die Verkörperung der von Foerster geforderten 'Autorität im Dienen' gefunden hat.

Zu Beginn des zweiten Teils wird das Wesen staatsbürgerlicher Erziehung der bloß sozialen Erziehung gegenübergestellt. Diese vereint Gleichgesinnte und Gleichstrebende, jene führt nach Analogie des Spiels Anderswollende und Andersdenkende auf gemeinsamem Boden zusammen. Foerster sucht das so komplizierte Gefüge des modernen Lebens zu umspannen und ethisch zu kultivieren. Mit Meisterhand sucht er die alten, soliden Grundsätze der Verantwortlichkeit, Treue und Gerechtigkeit in die neuen Formen zu gießen und ihnen in den neuen Formen gesteigertes Leben zu verleihen. Aus der Sphäre des bürgerlichen, kaufmännischen, industriellen Lebens kehrt er mit Vorliebe zur Schule zurück. An angelsächsische Praxis wieder anknüpfend, setzt er seine Lieblingsideen ins rechte Licht: die Selbstregierung der Schüler, womöglich eine von ihnen teilweise ausgeübte Schuljustiz und weiterhin die eigenartige Organisation der sogenannten Settlements. Ein warnendes Wort gilt den Schwarmgeistern des Sportes, die, kaum gerufen, oft nicht mehr zu bannen sind. In anregendster Weise wird das Erzieherische des Tanzes gedeutet und gewertet. Am meisten sprach uns an der Abschnitt 'Zur Kritik der bisherigen sozialen Arbeit', eine positive, fruchtbare Untersuchung dessen, was ist, und dessen, was sein soll. Hier will der Verfasser den bewegenden Fragen der Zeit auf den Grund gehen. Er vermißt in der ganzen Bewegung, auch in England und Amerika, die ausgesprochen ethisch-religiöse Idee. Ein rückhaltloses Lob erhält die Zentrale der katholischen sozial-studentischen Bewegung in München-Gladbach, deren Arbeit eine systematische Erziehung zum Ausgleich der Standesunterschiede und zur Betonung der Volksgemeinschaft ist. Sonst herrsche allenthalben, so führt er aus, ein kaleidoskopisches Durcheinander von Belehrungsstoffen, es fehlten die positiv erzieherischen Faktoren. Statt nährenden Brotes würden der hirtenlosen Schar Steine des Schriftgelehrtentums geboten. Insbesondere habe eine gewisse Parteiliteratur die Menschen seelisch vollständig auf Hungerrationen gesetzt. 'Die intime Seelsorge von Mensch zu Mensch ist aber das Wichtigste', oder volkstümlich gesprochen und geschrieben:

'Nee, det Wirtschaftliche haben wir jetzt dicke, jeben Se uns wat Ethisches' (S. 188). Foersters Tendenzen gipfeln schließlich darin, daß er dem Religiösen in Ethik, in Gesellschaft und Staat eine dominierende Stellung einräumt; denn 'das Reich 'des Cäsar selber ist auf die Dauer durch-'aus auf die Kräfte angewiesen, die aus 'dem Reiche Christi kommen. Die sichtbare 'Welt ruht auf der unsichtbaren Welt. Auch 'die sittliche Welt muß sich im Religiösen 'verankern: verläßt sie sich auf bloße Sozio-'logie und Sozialethik, so wird sie nur zu 'schnell zu einem bloßen Reflex zeitlicher 'Strömungen und einseitiger Interessen und 'vermag eine universelle staatliche Kultur 'nicht mehr zu tragen'.

Von ganz anderer Struktur ist das Buch von Kerschensteiner, 'Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung', das zu dem Foersterschen eine vortreffliche Ergänzung bildet und für dieses schwierige Erziehungsproblem geradezu die beste Grundlage schafft. Im Äußern tritt es mit seinen 121 kleinen Seiten gänzlich anspruchslos auf, aber es bietet bei klarer Disposition und gefälliger Darstellung die Fülle der besten und gesundesten Gedanken und Anregungen. Der staatsbürgerlichen Erziehung wird die zentrale Stellung eingeräumt, die sie verdient. Bei dieser Frage handelt es sich durchaus nicht um seichte Aufklärung und bloße Belehrung etwa in Bürgerkunde, Gesetzeskunde, Verfassungskunde, allgemeiner Staatslehre (man präge sich unauslöschlich das Beispiel S. 38 f. ein!) oder lediglich um wirtschaftliche, technische oder soziale Erziehung oder um politische, womöglich um parteipolitische Bildung in Reinkultur, das gerade Gegenteil der staatsbürgerlichen Erziehung, oder endlich um eine bloße Ergänzung der Ausbildung zu besonderen Berufen; sondern die staatsbürgerliche Erziehung soll zwischen all den Gegensätzen im Bereiche des staatlichen Organismus eine Möglichkeit schaffen, miteinander auszukommen. 'Die Aufgabe der 'staatsbürgerlichen Erziehung ist also, die 'Bürger so zu erziehen, daß ihre Tätigkeit 'bewußt oder unbewußt, direkt oder in-'direkt dazu dient, den konkreten Ver-'fassungsstaat, den sie bilden, dem unend-'lich fernen Ideale eines sittlichen Gemein-'wesens näher und näher zu führen.' Sie ist eine Charaktererziehung, die den Menschen in den gewollten Dienst der Gemeinschaft stellt. In diesem Sinne wirkt nichts so nachhaltig, wie die rechte Gestaltung der Schule zur Arbeitsgemeinschaft, die in den einzelnen das Verantwortungsgefühl weckt und lebendig erhält und die Seelen für Wahrheit, Gerechtigkeit und Billigkeit erschließt. An einem Beispiele aus dem Physikunterrichte (S. 90 ff.) führt Kerschensteiner die Arbeitsgemeinschaft im einzelnen vor. Auch er hat auf angelsächsischem Boden Erfahrungen gesammelt und empfiehlt die Selbstregierung der Schüler. Er gibt sich der Hoffnung hin, daß sich neben der Moral der sittlichen Selbstbehauptung die Tugenden der sittlichen Selbstverneinung, der Hingabesittlichkeit, entwickeln: das Mißtrauen gegen das selbstherrliche Urteilen, die Unterordnung unter andere, die Rücksichtnahme auf andere, das königliche Gefühl der Verantwortlichkeit für das, was man tut und läßt. All das bereite den Boden für die spätere Tätigkeit des Staatsbürgers. 'Die aktive Teilnahme am Leben 'des Staates ist selbst das wirksamste Werk-'zeug der staatsbürgerlichen Erziehung.'

Soweit es sich um Unterricht in diesen Dingen handelt, kommt er nach Kerschensteiner in systematischer Weise für die Volksschule nicht in Betracht; für die ländlichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen macht der Verfasser aus eigener Erfahrung praktische Vorschläge. Das Gymnasium habe von Hause aus den Vorteil, daß die reiche griechische und römische Literatur eine Reihe von staatsbürgerlichen Fragen heranbringt. Im übrigen solle sich der Geschichtslehrer der Sache besonders annehmen, ohne ein Frage- und Antwortspiel daraus zu machen. Ein eigenes Kapitel behandelt das Problem: Staatsbürgerliche Erziehung und Autorität. Neben das Papsttum als die Autoritäts- und Repräsentationsidee der Kirche, wie sie im wohlunterrichteten katholischen Kleriker lebt, stellt er als ein gewisses Ideal die autoritative Macht des englischen Königtums, die in dem einfachen zweisilbigen Königshoch '*the King*' den schönsten und sprechendsten Ausdruck findet, unendlich fern allem Byzantinismus. Den

Katholiken muß es nachdenklich stimmen, wenn Kerschensteiner unumwunden gesteht: 'Daß die katholische Kirche in 'wachsendem Maße an Einfluß in den Kreisen der gebildeten Katholiken verliert, 'daran trägt nicht die fortschreitende 'Wissenschaft, sondern noch mehr die fortschreitende Erstarrung der kirchlichen 'Autorität die Schuld.' — Gern läßt man sich sagen, was der Süddeutsche für und gegen das allgemeine, gleiche, geheime, direkte Wahlrecht zu sagen weiß. Kerschensteiner läßt das Kapitel der Sache nach in dem Gedanken ausklingen: '*La vie 'est une mission; toute autre définition est 'fausse et égare ceux qui l'acceptent*' (Mazzini).

Karl Krott.

Arthur Buchenau, Kants Lehre vom kategorischen Imperativ. Eine Einführung in die Grundfragen der Kantischen Ethik. (Wissen und Forschen. Schriften zur Einführung in die Philosophie. Bd. I.) Leipzig, Felix Meiners Verlag 1913. V, 125 S. 2.60 Mk.

Buchenaus Arbeit eröffnet eine Sammlung von Schriften zur Einführung in die Philosophie, welche die jetzige Besitzerin der von J. H. v. Kirchmann begründeten 'Philosophischen Bibliothek', die Meinersche Verlagsbuchhandlung in Leipzig, an Stelle der veralteten Erläuterungen Kirchmanns herauszugeben beabsichtigt. Das Büchlein will den Leser in die Probleme der kritischen Ethik einführen und schließt sich zu diesem Zwecke im wesentlichen an Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten an, die schon Schopenhauer als die schönste und klarste unter seinen moralphilosophischen Schriften bezeichnet hat. Der Verf., ein Schüler Cohens und Natorps, behandelt seinen Gegenstand im Geiste und nach der Methode der Marburger Schule. Das ist ein Vorzug, insofern dieser Geist der konsequentesten, am schärfsten durchgedachten Auffassung der Kantischen Lehre entspricht, die wir in der Gegenwart besitzen; aber es ist zugleich auch eine Erschwerung der Aufgabe, da diese Auffassung eben wegen ihrer begrifflichen Zuspitzung und abstrakten Schärfe dem Anfänger in der Philosophie mehr Hindernisse zu überwinden gibt als die meisten übrigen modernen Behandlungen des Kantischen Systems. Buchenau ist dieser Schwierigkeiten in glücklicher Weise Herr geworden. Sein Buch ist in der Tat, wie er wünscht, eine 'nicht populäre, aber allgemein verständliche Darstellung', d. h. nicht eine Darstellung, die jeder ohne weiteres versteht, wohl aber eine solche, die jeder allgemein Gebildete, ohne Hindernisse formeller oder inhaltlicher Art zu finden, verstehen kann, wenn er ihr eine ernsthafte und eindringliche Lektüre widmet. Eine klare und flüssige Schreibweise und eine ins einzelne gehende Einteilung, die in ihrer Vereinigung von ferne an Kuno Fischer erinnern, geben dem Büchlein seinen Charakter; dasselbe wird allerdings kaum, wie der Verfasser meint, unter den Primanern unserer höheren Lehranstalten, wohl aber unter den Volkschullehrern und Philosophiestudierenden Verbreitung finden, und wir dürfen ihm zahlreiche Freunde zum Nutzen des zunehmenden philosophischen Interesses und Verständnisses wünschen.

Rudolf Lehmann.

(24. Oktober 1914)

DIE NEUE SCHULORDNUNG FÜR DIE HÖHEREN LEHRANSTALTEN BAYERNS VOM 30. MAI 1914

Von Eduard Stemplinger

Die letzten Schulordnungen, für die drei Hauptanstaltsgruppen getrennt, hatten im Laufe der Zeit in den Lehrkörpern, in Verbandsversammlungen, im Parlament und in der Presse Beanstandungen mannigfachster Art erfahren und waren teilweise durch ministerielle Verfügungen abgeändert oder ergänzt worden. Die Vorarbeiten zu einer neuen Schulordnung reichen auf Jahre zurück; der Entwurf wurde zur Einsichtnahme dem Ausschuß der Standesvereine akademisch gebildeter Lehrer und den bestehenden Elternvereinigungen in dankenswerter Weise übermittelt; zu der Hauptberatung im Obersten Schulrate wurden ebenfalls Vertreter der genannten Körperschaften beigezogen, und die Änderungsvorschläge kamen, wie die fertige Schulordnung zeigt, da und dort noch zur Geltung.

Um einige Äußerlichkeiten vorwegzunehmen, so ist neu der Aufbau. Die Schulordnung zerfällt in zwei Teile, in die eigentliche Schulordnung (königliche Verordnung) und in die Ausführungsbestimmungen (ministerielle Verordnung). Die Zweiteilung ist insofern praktisch, als Einzelbestimmungen jederzeit vom Ministerium aus nach Bedarf geändert werden können. Neu ist ferner die Zusammenfassung aller Anweisungen für die verschiedenen Schultypen in einer Schulordnung; ebenso die Vereinigung der Dienstanweisungen für die Lehrer und der Schülersatzung.

I. SCHULREGIMENT

Die Grundlagen des kollegialen Zusammenwirkens von Vorständen und Lehrern sind beibehalten. Die Rechte des Rektors und Konrektors sind genau bestimmt, ebenso die Befugnisse des Klassenleiters. Der Rektor beruft den Lehrerrat, leitet dessen Sitzungen, beruft Fach- und Klassenkonferenzen, bestimmt die Klassenleiter, verteilt die Unterrichtsfächer an die Lehrer, besucht von Zeit zu Zeit einzelne Unterrichtsstunden, überwacht die Ausführung der Schulordnung. Die Dienstaufgabe des Konrektors ist nicht festgelegt; sie beruht auf einem Abkommen zwischen ihm und dem Rektor, das vom Ministerium bestätigt zu werden hat. — Der Lehrerrat hat im ganzen seine Befugnisse behalten, die bekanntlich in Bayern größer sind wie anderswo. Bei der Verteilung der Unterrichtsfächer und Klassenleiter ist er nunmehr ausgeschaltet: in der Praxis war es schon seit langem so. Hatte früher jeder Lehrer das Recht, in Schulangelegenheiten die Berufung des Lehrerrates zu veranlassen, so ist diese Befugnis nur statthaft, wenn wenigstens ein Drittel der etatsmäßigen Lehrer die Sitzung beantragt. Dagegen entscheidet der Lehrerrat nach wie vor über die Aufnahme und Entlassung der Schüler, über das Vorrücken, über das Ergebnis der Probezeit, über die sogenannte Altersdispense, über die Festsetzung des Stundenplans, auch darüber, ob in dem betreffenden Jahre aus der Religions-

lehre, Geschichte, Geographie, Naturkunde bezw. dem Zeichnen Schulaufgaben zu stellen sind. Und ausdrücklich ist jedem Teilnehmer am Lehrerrat das Stimmrecht zugesichert; dabei ist jeder vor etwaigen Mißdeutungen seitens der Schulbehörde geschützt, da nur das Stimmenergebnis, nicht die Namen der Abstimmenden, in der Niederschrift angegeben werden darf. Für alle Fälle ist's auch gut, daß die Protokollführung nunmehr im Turnus jüngeren Lehrern übertragen ist; um jede Subjektivität auszuschließen, ist es den abstimmenden Gruppen erlaubt, in einer Beilage ihre Abstimmung zu erläutern und zu begründen. — Eine bedeutsame Schmälerung der Rechte erfuhr der Lehrerrat dadurch, daß die Dimission nicht mehr wie bisher unwiderruflich ist, sondern daß innerhalb acht Tagen eine Berufung ans Ministerium zulässig ist. Dafür ist die Androhung der Entlassung nicht mehr Befugnis des Rektors, sondern Sache des Lehrerrates; ebenso wird der Entzug der Schulgeldbefreiung nicht mehr vom Rektor verfügt, sondern von der sogenannten Schulgeldkommission oder dem Lehrerrat. — Die Rechte und Pflichten der Klassenleiter und übrigen Lehrer sind die gleichen geblieben; neu ist die Bestimmung, daß die Lehrer, wenn sie einen für sie unterrichtsfreien Schultag in größerer Entfernung vom Schulort verbringen wollen, hierzu der dienstlichen Einwilligung des Rektors bedürfen. Unzuträglichkeiten bei plötzlichen Erkrankungen u. ä. haben wohl diese im Interesse des Dienstes nötige Bestimmung gezeitigt. Auch die Vorschriften betr. Privatunterricht u. ä. sind wohlgerechtfertigt. Zu begrüßen ist auch, daß die Errichtung von Erziehungsanstalten oder die Übernahme von Vorstands- und Präfektenstellen an solchen allen Lehrern untersagt ist. Folgerichtig müßten auch an den geistlichen Anstalten (Benediktiner- und Augustinergymnasien) die Anstaltslehrer von der Leitung und Überwachung der Seminare ferngehalten werden. Je strenger die Bestimmungen in dieser Hinsicht sind, desto besser; denn nichts schadet dem Lehrerstande in den Augen der Öffentlichkeit mehr, als die Verquickung von Amt und persönlichem Interesse.

Eine ganz bedenkliche Vorschrift ist im § 34 enthalten, wonach die Lehrer im Bedürfnisfalle vom Ministerium angewiesen werden können, 'auch in anderen Fächern Unterricht zu erteilen als in denen, für die sie eine Lehramtsprüfung abgelegt haben'. Bayern hat vor kurzem eine verschärfte Prüfungsordnung für das höhere Lehramt erlassen, die in jeder Zeile ersehen läßt, welch hohe Bedeutung man der beruflichen Vorbereitung und den erzielten Fachkenntnissen zuweist. Obige Vorschrift steht mit jeder Prüfungsordnung, mit aller Pädagogik in Widerspruch und ist nur ein Ausfluß unangebrachter Sparsamkeit. Es ist ja anzunehmen, daß diese Bestimmung nur in seltenen Notfällen in Kraft tritt; um so besser wäre sie weggeblieben, zumal sie auch von seiten der Elternvertretung entschieden bekämpft wurde. Ein häufiger Anlaß zu Mißverständnissen zwischen Rektor und Lehrer fand eine befriedigende Lösung. Falls der Rektor die Benotung eines Lehrers geändert wissen will, so hat er sich mit ihm zu benehmen; kommt ein Einverständnis nicht zustande, steht die Entscheidung dem Lehrerrate zu. —

Vergleicht man die Rechte des Lehrerrates in Bayern mit denen anderer

Staaten, so ist ersichtlich, daß ihm nirgends so viele und entscheidende Befugnisse eingeräumt sind wie in Bayern. Es ist das eine Anerkennung der bisherigen Tätigkeit der Lehrkörper, die nur anfeuernd wirken kann. Auffällig ist die Urlaubsbeschränkung der Rektoren. Ihr Dienst ruht während der Ferien nicht, und somit können sie nur so lange vom Dienstort fernbleiben, als ihr ranggemäßer Urlaub währt; natürlich muß währenddessen für Vertretung gesorgt werden. Dabei werden die Weihnachts- und Osterferien als Urlaubszeit mitgerechnet. Ich kann nicht einsehen, daß nicht wenigstens einen Teil der Ferien der Dienst des Rektors ruhen könnte; so etwas ist doch auch in anderen Berufen möglich (vgl. die Gerichtsferien). Und dann, dächte ich, ist der Dienst eines Rektors so anstrengend, daß es nicht nötig erscheint, seine Ferien in jeder Weise zu beschneiden, zumal jetzt bei uns in Bayern das Amt eines Vorstandes vor dem 55.—60. Jahre gar nicht mehr erreichbar ist. In der Praxis wird sich ja auch diese Verordnung weniger streng durchführen lassen. Folgerichtig heißt es aber auch: 'Den Lehrern ist kein Anspruch auf Dienstfreiheit während der ganzen Ferienzeit eingeräumt. Sie können vielmehr, vorbehaltlich ihres Anspruchs auf Erholungsurlaub, auch während der Ferien zum Dienste der Anstalten herangezogen werden, wenn dies erforderlich ist'. Das bezieht sich natürlich zunächst auf die Stellvertretung während des Urlaubs. Indes ist der Paragraph sehr dehnbar. Im Interesse der Nerven der Lehrer und der Pensionslast des Staates ist zu wünschen, daß diese Verordnung nur auf dem Papiere stehen bleibe. Denn die Erholung, die den Schülern recht ist, ist den Lehrern billig.

II. UNTERRICHT

Neu aufgenommen unter die Anstaltsgattungen sind die Realprogymnasien; nach Bedürfnis können außerdem Reformrealgymnasien und Reformrealprogymnasien eingerichtet werden. Unsere Zwergprogymnasien können in der Tat noch auf diese Weise gerettet werden. Während alle übrigen Schulgattungen den ausgesprochenen Zweck haben, zur Hochschule zu führen, müssen die Realschulen außerdem eine erweiterte allgemeine Bildung für die bürgerlichen Berufe verschaffen. Der Mangel von eigentlichen Bürgerschulen macht sich eben fühlbar; dadurch, daß die Realschulen auch jene in sich schließen, wird ihre Überfüllung mit der Zeit eine arge Not werden; denn wie der Mensch kann auch eine Schulgattung nicht zwei Herren dienen. — Die Ferien bleiben im ganzen die alten; das Schuljahr beginnt am 16. September, endet am 15. Juli; außerdem ist der Pfingstmittwoch noch dazugekommen. Halbjährige Zöten sind trotz eifriger Werbung von mancher Seite nicht eingeführt worden, zum Glück. Die Zahl der Schul- und Hausaufgaben ist nach dem bisherigen Brauch festgelegt; das Notensystem I—IV (mit je einer Zwischenstufe) ist beibehalten. Die Vorschriften über das Vorrücken der Schüler sind bestimmter wie bisher. Schüler, die in zwei Pflichtfächern IV erhielten, rücken nicht vor; ebenso solche der drei unteren Klassen, die neben einer IV nur III in den übrigen Pflichtfächern errangen; den übrigen kann das Vorrücken unter Vorbehalt einer acht-

wöchigen Probezeit (im nächsten Jahre) gewährt werden ('Vermerk'), wenn sie Aussicht auf erfolgreiche Weiterbildung geben.

Der freieren Gestaltung des Unterrichts auf den Oberstufen ist kein Raum gegeben; nur einige praktische Neuerungen daraus sind geboten. So kann das bedingungslose Vorrücken jenen Schülern der 8. und 9. Klasse[1]) gestattet werden, welche einer ungenügenden Leistung in einem sprachlich-historischen Fache eine sehr gute in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fache entgegensetzen und umgekehrt. Dabei ist ausdrücklich bemerkt, daß Nachlässigkeit nicht die ungenügende Leistung verschuldet haben darf. Ferner können Schüler der Oberstufe nach ganz freier Wahl das Thema zur einen oder anderen Hausaufgabe einem andern Gebiet entnehmen als die der Deutschlehrer vertritt. Der vielgenannten Selbstverwaltung der Schüler ist nur bei den Turnspielen Rechnung getragen: hier können ältere Schüler als Spielordner, Führer, Anmänner u. ä. verwendet werden. Die sogenannte geschlossene Unterrichtszeit ist nicht die Regel, sondern deren Einführung bedarf der Einwilligung der Elternmehrheit, des Lehrerrates und endlich des Ministeriums. Auch die sogenannte Kurzstunde ist nicht eingeführt worden: eine Zurückhaltung, die angesichts der beständigen Verweichlichungsversuche begrüßenswert erscheint.

Das meiste Interesse wird der Schulpolitiker den Stundentafeln und Lehrplänen entgegenbringen, die in der Tat wichtige Änderungen in sich schließen. Die Wochenstunden für die einzelnen Pflichtfächer verteilen sich auf die verschiedenen Schulgattungen in folgender Weise (die bisherige Stundenzahl ist in Klammer beigefügt):

Fach	Gymnasium	Real-gymnasium	Ober-realschule	Reformreal-gymnasium
Religion	18 (18)	18 (18)	18 (18)	18
Deutsch	31 (27)	31 (27)	34 (33)	32
Latein	63 (66)	53 (60)	— —	37
Griechisch	36 (36)	— —	— —	—
Französisch	13 (10)	26 (20)	37 (37)	38
Englisch	— —	16 (13)	19 (19)	17
Mathematik	31 (33)	31 (26)	43 (44)	31
Physik	6	8 (6)	18 (18)	8
Naturkunde	10 (5)	10 (7)	13 (13)	10
Chemie	— —	6 (5)	13 (13)	6
Geschichte	18 (16)	17 (16)	17 (19)	17
Geographie	10 (9)	10 (10)	12 (8)	10
Zeichnen	6 (4)	16 (23)	25 (26)	23
Turnen	18 (18)	18 (18)	18 (18)	18
Schreiben	3 (4)	3 (4)	3 (3)	3
Gesamtsumme:	263 (246)	263 (252)	270 (265)	268

[1]) Die Bezeichnung der Klassen beginnt in Bayern beim Eintritt in die Schule mit I und endigt mit IX. Es bedeuten also, verglichen mit der in Norddeutschland geltenden Bezeichnungsweise: I Sexta, II Quinta, III Quarta, IV Untertertia, V Obertertia, VI Untersekunda, VII Obersekunda, VIII Unterprima, IX Oberprima.

Wie leicht ersichtlich ist, blieb der Plan der Oberrealschule fast unverändert; nur in der Erdkunde wurde die Stundenzahl erheblich vermehrt. Beim Realgymnasium fällt auf die Verkürzung des Lateins um 7 Wochenstunden, die ganz dem Französischen und Englischen zufielen; einer kleinen Stundenmehrung erfreuen sich ferner die Mathematik, Naturkunde und das Deutsche, während Zeichnen erheblich litt. Beim Gymnasium wurde wenig geändert; einige Stunden gewannen Deutsch (4), Französisch (3), Mathematik-Physik (4), Naturkunde (5), Geschichte (2), Geographie (1), Zeichnen (2); einiges verloren Latein (3) und Schreiben (1).

Die Gesamtmehrbelastung beträgt bei der Oberrealschule 5 Jahresstunden, beim Realgymnasium 11, beim Gymnasium 17! Um bei letzterem zu bleiben, so wurde nicht etwa die Eigenart dieser Anstalt, die nach der Zweckbestimmung (§ 2) in der 'besonderen Betonung der alten Sprachen und der antiken Kultur' besteht, durch Vermehrung der Stunden in Latein und Griechisch gehoben, sondern durch Verminderung der Lateinstunden und Verstärkung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sowie des Französischen unterdrückt. Mathematik und Physik haben jetzt mehr Stunden als Griechisch, das Rückgrat des humanistischen Gymnasiums. Bei dem offensichtlichen Bestreben, die einzelnen Anstalten anzugleichen, mußte wieder einmal das humanistische Gymnasium nachgeben und ist somit auf dem besten Wege, im Realgymnasium aufzugehen; bei dem Eifer, das humanistische Gymnasium nach den 'modernen Bedürfnissen' zuzuschneiden, wird es mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Stunden überladen, die bisher schon die häusliche Tätigkeit der Schüler am meisten in Anspruch nahmen; die Überlastung mit den antiken Sprachen, die viel mehr Kraftbetätigung beanspruchen, als die modernen Sprachen, die (nebenbei gesagt) auch noch 'nützlicher' sind, und mit Mathematik und Naturwissenschaften wird Eltern und Schüler bald zu der klugen Berechnung führen, daß das Gymnasium die schwerste Anstalt sei, also kaufmännisch gesprochen, die unrentabelste. Wer wird dann noch so schlechte Geschäftsabschlüsse machen wollen!

Die Realgymnasien ferner sollen den Zweck haben, vorzugsweise die neueren Sprachen und moderne Kultur zu betonen. Dabei haben sie 42 Stunden in Französisch und Englisch, die Oberrealschulen 56 Stunden!

Es kann, wie auch die Göttinger Denkschrift (1914) betont, nicht oft genug gesagt werden, daß keine der drei Lehranstalten für alle Bedürfnisse aller Hochschulen eine ausreichende Vorbildung gewähren kann; darum ist es auch ein müßiges Beginnen, durch Verwischung der einzelnen Eigenarten ein so ziemlich gleichmäßiges Niveau erzielen zu wollen.

Aber eines ist erreicht und damit ein Schritt weiter zur 'Einheitsschule' getan: der Unterbau der drei Gruppen ist gleichmäßig aufgeführt. In Religion, Deutsch, Mathematik, Naturkunde, Geographie und Turnen ist der Lehrplan in Klasse I, II, III auf allen drei Anstaltsgruppen derselbe; ebenso in katholischer Religionslehre, Deutsch, Latein, Mathematik, Geschichte, Turnen in allen Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums. Damit ist der Übergang von

einer an eine andere höhere Lehranstalt wesentlich erleichtert; außerdem sind die Übergangsbestimmungen nach jeder Hinsicht sehr entgegenkommend.

Die Anweisungen zum Lehrplan, geschieden nach Lehrziel und Lehraufgabe, verraten das Mitwirken erfahrener Schulmänner, die sowohl die Praxis der Schule als die theoretische Literatur der letzten Jahrzehnte von Grund aus innehaben. Die methodisch-didaktischen Winke halten sich fern von allem Doktrinarismus und lassen der Lehrerpersönlichkeit innerhalb der nötigen Schranken die fruchtbringende Freiheit; auf das Ineinandergreifen der korrespondierenden Fächer ist wiederholt hingewiesen; in einzelnen Fächern (Mathematik, Naturkunde) ist auch dem Lehrer die Freiheit gelassen einzelne Stunden nach pädagogischem Gutdünken zu vertauschen. Am Gymnasium ist neu die Einführung der Infinitesimalrechnung, die mächtige Ausdehnung des physikalischen Unterrichts auf drei Jahre; neu die Verteilung des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe. Er umfaßt jetzt vier Jahre[1]), von der 6. bis zur 9. Klasse (U II—O I), und hat zu behandeln: Alte Kulturvölker, insbesondere Griechen und Römer; Mittelalter; Neuere Zeit bis zu Friedrich dem Großen; Neueste Zeit bis zur Gegenwart. Das Zeichnen ist jetzt verbindlich für die Klassen II—V, früher nur II und III[2]); neu ist ferner der Beginn des Mittelhochdeutschen und der deutschen Literaturgeschichte in der 7. Klasse (O II).

Der Lesestoff im Deutschen ist bedeutend erweitert; so sind unter den zu lesenden Epen der 6. Klasse neu genannt: Mörike, Der alte Turmhahn; Platen, Abassiden; Rückert, Rostem und Suhrab; Weber, Dreizehnlinden; Tegnér, Frithjofssage; ferner werden folgende Dichter und Prosaiker empfohlen: Schmitthenner, Storm, Ernst Zahn, Riehl, Conrad Ferdinand Meyer, Raabe, Gottfried Keller, Detlev von Liliencron, Richard Wagner, Fontane u. a. Ausdrücklich wird hingewiesen auf die Schulausgaben von Velhagen & Klasing (Porger), Manz (Wien), Herder (Freiburg i. Br.), auf die Wiesbadener und Max Hesses Volksbücherei, Cottasche Handbibliothek, Hausbücherei der deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung. Dagegen wird die 'naturalistische Dichtung der Gegenwart' von der Lektüre ausgeschlossen; demgemäß hören wir nichts von Ibsen, Hauptmann u. a.

Weitherziger erweist sich der Lesestoff im Französischen und Englischen. Hier wird u. a. genannt Zola (*La Débâcle*), Balzac, Flaubert, Sand, Loti, Maupassant oder Lecky, Ruskin, Buckle. Ich dächte, wenn man zum Nibelungenlied Hebbels und R. Wagners dramatische Bearbeitung heranzieht, wäre auch Ibsens 'Nordische Heerfahrt' am Platze. Schmerzlich vermißte ich

[1]) [Damit ist grundsätzlich die Forderung erfüllt, die Professor Dr. Schunck vom Alten Gymnasium in Nürnberg auf der Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins in München Oktober 1912 erhoben und auf der folgenden Versammlung in Marburg Oktober 1913 in lebhafter Debatte vertreten hatte, beide Male im Verein mit Gymn.-Dir. Dr. Hölk (Lüneburg). In Marburg wurde eine entsprechende Resolution von der Mehrheit der Versammlung angenommen. Über beide Verhandlungen ist im Hum. Gym. berichtet: die Münchener 1913 S. 10 ff., die Marburger 1914 S. 37 ff.]

[2]) [Diese Ausdehnung stimmt überein mit der für Preußen seit 1891 eingeführten.]

den Namen Martin Greif, der doch einem bayerischen Schüler kein fremder bleiben darf; neben Webers 'Dreizehnlinden' verdienten sicherlich auch Schacks 'Plejaden' im humanistischen Gymnasium ein Plätzchen, von anderen Namen ganz zu schweigen. In der lateinischen Lektüre sind folgende Änderungen zu erwähnen: der Atticus des Cornelius Nepos ist ausdrücklich als Einleitung zur Lesung der Ciceobriefe für die Oberstufe vorbehalten; die ersten Bücher Cäsars De bello Gallico können schon in der 4. Klasse gelesen werden; neuaufgenommen sind für die 9. Klasse Plinius' Briefe und Catull; gestrichen ist Quintilians 10. Buch der Institutio oratoria. — Im Griechischen ist Xenophons 1. Buch der Anabasis schon für die 4. Klasse vorgesehen; neuaufgenommen sind für die 6. Klasse: Lukian, Solon und Tyrtaios, für die 7. Klasse Theognis (im Anschluß an die mittelhochdeutsche Spruchdichtung); für die 8. Klasse ist neueingeführt *Ἀθηναίων πολιτεία* des Aristoteles, dagegen Lykurgos gestrichen.

Durchgängig werden moderne zweckmäßige Forderungen erfüllt: so werden Anschauungsmittel lebhaft empfohlen (nicht bloß Bilder, sondern auch Gesteinsproben, Industrieerzeugnisse, Rohwaren u. dgl.); statt der gewöhnlichen Unterrichtsstunden können von Zeit zu Zeit auch wohlvorbereitete Lichtbildervorträge eingesetzt werden; der Unterricht im Zeichnen (und Aquarellieren) kann auch ins Freie verlegt werden; derselbe ist überhaupt nach ganz modernen Grundsätzen aufgebaut, wonach graphische Vorlagen ganz verbannt, nur das Zeichnen nach dem wirklichen Gegenstande zulässig ist. Beim Arithmetikunterricht haben Aufgaben aus dem praktischen Leben in den Vordergrund zu treten; beim Geschichtsunterricht der oberen Stufe sind die inneren Verhältnisse voranzustellen: Verfassung, Wirtschaft und Gesellschaft, geistige Kultur. Die staatsbürgerlichen Belehrungen und Anregungen, die aus dem Unterricht im Deutschen, in der Geographie und aus der Lektüre erwachsen, sollen im Geschichtsunterricht zusammengefaßt werden; auch die kunstgeschichtliche Unterweisung soll vom Geschichtslehrer gegeben werden, die dann im Zeichenunterricht nach der technisch-formalen Seite eine Ergänzung findet. In allen Fächern, wo es angängig ist, sollen die Heimatverhältnisse jederzeit den Ausgangs- oder Anknüpfungspunkt bilden; geologische Beschaffenheit, Bauwerke, Bodenaltertümer, Sammlungen u. ä. Freier Vortrag des Lehrers, freie Wiedergabe von seiten des Schülers wird allenthalben gefordert. Die Schulaufgabentexte sollen nicht diktiert, sondern irgendwie vervielfältigt werden, um Zeit zu sparen und vorzeitige Ermüdung der Schüler zu verhindern.

Die Zahl der jährlich zu liefernden Schulaufgaben und deutschen Hausaufgaben[1]) ist folgendermaßen verteilt (die eingeklammerten römischen Ziffern bedeuten die Klassen) (Tabelle s. nächste Seite):

Die etwaige Stellung von Schulaufgaben aus der Religionslehre, Geschichte, Geographie, Naturkunde und dem Zeichnen beschließt der Lehrerrat für jede Anstalt und jedes Jahr aus sich. Sieht man von diesen nachträglich gestellten

[1]) In Bayern unterscheidet man Hausaufgaben, welche auf Blätter geschrieben, nach Korrektur und Besprechung dem Rektorate vorgelegt werden und fortlaufende Übungsaufgaben, welche, in die Hefte geschrieben, vom Lehrer nur kursorisch überprüft werden.

Fach	Gymnasium	Real-gymnasium	Ober-realschule
Deutsch	9 (I)	9 (I)	9 (I)
	6 (II—III)	6 (II—III)	6 (II—III)
	4 (IV—V)	4 (IV—V)	4 (IV—V)
	3 (VI—IX)	3 (VI—IX)	3 (VI—IX)
Latein	9 (I—III)	9 (I—III)	—
	8 (IV—V)	8 (IV—V)	
	6 (VI—IX)	5 (VI—IX)	
Griechisch	8 (IV—V)	—	—
	5 (VI—IX)		
Französisch	6 (VI—VII)	6 (IV—V)	6 (I—IV)
	4 (VII—IX)	5 (VI—VII)	5 (V—VI)
		4 (VIII—IX)	4 (VII—IX)
Englisch	—	5 (VI—VII)	5 (V—VI)
		4 (VIII—IX)	4 (VII—IX)
Mathematik	5 (I—VI)	5 (I—VI)	5 (I—VI)
(Arithmetik)	3 (VII—IX)	3 (VII—IX)	3 (VII—IX)
Physik	3 (VII—IX)	3 (VI—IX)	3 (IV—IX)
Chemie	—	3 (VII—IX)	3 (V—IX)
Deutsche Hausaufgaben	9 (I—III)	9 (I—III)	9 (I—III)
	6 (IV—VIII)	6 (IV—VIII)	6 (IV—VIII)
	5 (IX)	5 (IX)	5 (IX)

Schulaufgaben ganz ab, so verteilen sich die in der Schule zu fertigenden Probearbeiten klassenweise auf die einzelnen Lehranstalten also:

Klasse	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule
I	23	23	20
II	20	20	17
III	20	20	17
IV	25	23	18
V	25	23	25
VI	25	26	24
(I—VI) Gesamtsumme:	138	134	121
VII	26	27	20
VIII	24	25	20
IX	24	25	20
(I—IX) Summe:	212	212	181

Auffällig ist die verhältnismäßig geringe Belastung der Oberrealschüler, namentlich auch in oberen Klassen. Durch Verminderung der lateinischen und griechischen Schulaufgaben ließen sich die Zahlen herabdrücken; namentlich ist es zu bedauern, daß gerade in Klasse IV, der beginnenden Pubertätszeit, die immerhin nervenanstrengenden Probearbeiten am Gymnasium und Realgymnasium eine so hohe Ziffer aufweisen. Die Lehrerräte werden gut daran tun, von der ihnen zustehenden Vermehrung der Schulaufgaben nur soweit Gebrauch zu machen, als es bei sorgfältiger Rücksicht auf die allgemeine Belastung zulässig erscheint. Von der Korrekturlast der Lehrer sei dabei ganz abgesehen.

Die Reifeprüfung hat verschiedene Veränderungen erfahren. Die Aufgaben der schriftlichen Prüfung (die sich auf alle Pflichtfächer, auch Religionslehre, mit Ausnahme der Geschichte erstreckt) werden für die Gymnasien

und Realgymnasien vom Ministerium gegeben, für die Oberrealschulen von den betreffenden Lehrern der 9. Klasse, mit Zustimmung des Ministeriums. An den Oberrealschulen sind demnach die Aufgaben verschieden, an den übrigen Anstalten gleich. Ich halte nach wie vor diese Verschiedenheit für unnötig und unrichtig. Gerade weil der Stoff an den drei Anstalten, so weit möglich, angeglichen ist, erforderte eine Schulpolitik, die sich über die Schlußleistungen der drei Typen einen gleichmäßigen Überblick schaffen wollte, das völlig gleiche Maß; die Gründe, die man von seiten der Oberrealschule gegen die Zentralisation der Prüfungsaufgaben vorbringt, sind nicht stichhaltig; und was am Realgymnasium möglich ist, das genau dieselben Prüfungsfächer hat, wie die Oberrealschule, wird wohl auch hier nicht unmöglich sein.

Neu ist am Gymnasium die Zweiteilung der lateinischen Prüfung: eine lateinisch-deutsche und eine deutsch-lateinische Übersetzung. Damit ist eine langjährige Forderung der Gymnasiallehrer erfüllt. Freilich dieselbe Teilung für das Griechische wurde nicht erreicht, schade! Erfreulich ist's, daß der Gebrauch von Wörterbüchern nicht mehr gestattet ist. Die Anforderungen sind gemäß den übrigen Bundesstaaten herabgedrückt. Wenn bisher von der mündlichen Prüfung ausgeschlossen war, d. h. die Reife nicht erhielt, wer im Deutschen allein die Gesamtnote IV oder im Deutschen und in drei anderen Fächern bei der schriftlichen Prüfung IV erzielte, so trifft künftig dieses Los jenen, welcher im Deutschen und noch in einem anderen Fache die Gesamtnote IV erhält oder in vier Fächern schriftlich ungenügend arbeitet. — Bei der schriftlichen Prüfung in Mathematik darf außer Rechenschieber und Logarithmentafel auch eine Sammlung mathematischer Formeln benutzt werden; in der mündlichen Prüfung wird in Mathematik und Geschichte nur mehr der Lehrstoff der 9. Klasse verlangt — eine große Erleichterung gegen früher. Die mündliche Prüfung erstreckt sich nunmehr auch auf Religionslehre und Deutsch (aus der Literaturgeschichte und Lektüre). Befreit werden von der mündlichen Prüfung können (d. h. in der Praxis: werden), die in keinem Fache weder in der Prüfung noch im Jahresfortgang die Note IV erhielten; ferner müssen die Zugezogenen in jenen Fächern nicht geprüft werden, in denen sie in obigen Fällen die Note II errangen. Dadurch wird die mündliche Prüfung, die im einzelnen Falle nicht $1^1/_2$ Stunden überschreiten darf, wesentlich erleichtert und abgekürzt. Strafweise können wegen unwürdigen Verhaltens einzelne Prüflinge zum Mündlichen herangezogen werden. Nach dem Gesamtergebnis haben jene Prüflinge nicht bestanden, die in zwei Gegenständen nicht genügten; das Reifezeugnis kann versagt werden solchen, die in einem Fache IV und sonst nur III erzielten, ferner die in dem sogenannten Vermerkfache wieder IV erhielten und schließlich die in einem Gegenstande völlige Unwissenheit zeigten.

Die Prüfungsaufgaben an den sechsklassigen Anstalten treten an Stelle der letzten Schulaufgaben und werden von den Lehrern der 6. Klasse gegeben.

Für das spätere Hochschulstudium ist eine Reihe von Ergänzungsprüfungen vorgesehen, die der Berufswahl in jeder Weise entgegenkommen und die nötige Differenzierung der höheren Lehranstalten einigermaßen aufzuheben suchen.

III. ERZIEHUNG

Die höheren Lehranstalten haben den Zweck, 'ihre Schüler auf religiöser Grundlage zu sittlicher Tüchtigkeit zu erziehen' (§ 2). Der religiösen Erziehung dient in erster Linie der Konfessionsunterricht; außerdem sind die ethischen Werte auch bei der Lektüre stets herauszuheben; schließlich haben die Schüler hinsichtlich des (Schul-)Gottesdienstes den Anordnungen ihres Bekenntnisses zu folgen; bei den katholischen und israelitischen Schülern sind dabei disziplinäre Zwangsmittel anwendbar. 'Auf Antrag der Eltern kann aus besonderen Gründen (entfernte Wohnung, Kränklichkeit, besondere Familienverhältnisse) vom Anstaltsvorstand im Einvernehmen mit dem Religionslehrer Befreiung gewährt werden.' Auch zwecks größerer Ausflüge an Sonn- und Feiertagen kann Befreiung erwirkt werden, aber stets vor dem Gottesdienst. Dieser sogenannte Zwangsgottesdienst hat bekanntlich schon viel Unmut erregt; es ist nur zu wünschen, daß die Rektoren in diesem Betreff recht weitherzig vorgehen, und namentlich die Religionslehrer ihren Einfluß eher nach der milderen als nach der strengeren Richtung geltend machen. In kleineren Städten erhebt sich ohnehin kein Widerspruch; aber in Großstädten, wo der Sonn- und Feiertag bei so vielen Familien die einzige Möglichkeit bietet dem Staub und Dunst auf größere Entfernungen hin zu entrinnen und mit den Kindern ins Weite zu wandern, empfiehlt sich eine verständige Praxis, zumal sich ja die Eltern noch verbindlich machen müssen für die Erfüllung des betreffenden Kirchengebotes von seiten der Kinder Sorge zu tragen. —

Hinsichtlich des Verhaltens bestimmt die 'Schülersatzung' das Nähere. Im Gegensatz zu den früheren 'Disziplinarsatzungen' sind nicht mehr die Bestimmungen für Eltern und Schüler ineinandergeschoben, sondern getrennt ('Schülersatzung', 'Bestimmungen und Ratschläge für die Eltern [erziehungsberechtigten Angehörigen] und die Mietgeber', 'Gesundheitsregeln für die Schüler'); ferner sind unnötige Lehren ausgemerzt, veraltete Redewendungen entfernt. Auch die frühere Vorschrift, dergemäß die Schülersatzung am Anfang des Schuljahres in feierlicher Weise vorgelesen werden mußte (wie die 'Kriegsartikel' vor den Rekruten), ist gefallen. 'In der Anmeldung eines Schülers liegt die Zustimmung zur Behandlung des Schülers nach den für die Anstalt geltenden Vorschriften', eine sehr nötige Anmerkung, die ohne weiteres das Vertragsverhältnis zwischen Schule und Eltern herstellt. Folgerichtig ist die weitere Bestimmung, daß ein Schüler durch Lehrerratsbeschluß von der Schule entfernt werden kann, falls das Schulgeld trotz wiederholter Mahnung nicht bezahlt wird oder die Eltern 'die ihnen gegenüber der Schule obliegenden Verpflichtungen in einer Weise verabsäumen, daß dadurch die Interessen der Schule beeinträchtigt werden'. Männer der Praxis werden wissen, daß solche Fälle eintreten, in denen man bisher machtlos war. —

Für jeden Schüler war bisher schon eine eingehendere Schulzensur herzustellen, die aber nur 'unter Umständen' den Eltern mitgeteilt werden mußte; jetzt ist sie jederzeit auf Wunsch mitzuteilen. Diese Zensur erstreckt sich auf Bemerkungen über die körperlichen und geistigen Anlagen des Schülers, seinen

Fleiß, sein Pflichtgefühl, seine individuelle Veranlagung, sein sittliches Verhalten in und (womöglich) außer der Schule, das Verhalten der Eltern zur Schule, die vermutlichen Studienaussichten des Schülers.

Über die Einrichtung von Versuchen sogenannter Elternbeiräte ist zwar die Rede; aber mehr erfahren wir noch nicht. Das Drängen von seiten der drei bayerischen Elternvereinigungen, die übrigens kaum 2% der Schülereltern vertreten, ist groß. Wir halten die Schaffung von Elternbeiräten für unnötig; viel wichtiger erschienen uns Elternabende. Falls aber dem Drängen nachgegeben wird, ist es der Wunsch der Lehrerschaft, daß die Wahl durch den Lehrerrat erfolgt aus der gesamten Elternschaft, nicht bloß der organisierten als einem winzigen Bruchteile derselben, natürlich mit Genehmigung des Ministeriums. Um alle Reibungsflächen von vornherein zu vermeiden, ist eine klare und strenge Abgrenzung der Befugnisse nötig. Insbesondere ist den Elternbeiräten jeder Schein von disziplinären Rechten gegenüber Schülern und Lehrern zu ersparen. Denn nur dadurch kann eine solche Einrichtung segensreich werden, daß sie nicht a limine dem berechtigten Mißtrauen von seiten der Lehrer begegnet. Dagegen bleibe es den Beiräten unbenommen, selbständige Anregungen und Anträge an die Lehrerräte zu bringen.

In der Schülersatzung ist einige Male ein Unterschied zwischen der Oberstufe und den übrigen Stufen gemacht. So können die Schüler der Prima nicht mehr von den Lehrern mit Schularrest belegt werden; den Schülern der drei oberen Klassen können vom Anstaltsvorstand Gasthäuser bezeichnet werden, die sie in angemessener Zeit und Dauer besuchen dürfen; ihnen ist das Rauchen nur im Anstaltsbereich und auf der Straße untersagt; den Oberprimanern ist die Abhaltung von Schülertanzkursen erlaubt. Auch für die übrigen Schüler ist der Besuch öffentlicher Örtlichkeiten freier; namentlich ist bei Begleitung erwachsener Angehöriger eine Schulerlaubnis nicht mehr wie früher nötig.

Eine wichtige Neuerung ist die Einführung des Spielnachmittages (2 zusammenhängende Wochenstunden). Er soll das strenggeregelte Hallenturnen ergänzen und somit die körperliche Erziehung vervollkommnen. Die freien Nachmittage dürfen nicht dazu benützt werden; Dispens davon ist nur durch ein amtsärztliches Zeugnis zu erreichen. Die Leitung des Spielnachmittages gehört zur Dienstpflicht des Turnlehrers; abgesehen von Turnspielen (im Freien) sollen gegebenenfalls auch Wanderungen (besonders im Winter), Kürturnen, Schneespiele, Rodeln, Schlittschuhlaufen, Schwimmen und Baden den Spielnachmittag ausfüllen.

Damit sind die wesentlichen Bestimmungen der neuen Schulordnung erschöpft, die wohl auch bei außerbayerischen Pädagogen Interesse und Beachtung verdienen. Sieht man von den Beanstandungen ab, die mit Freimut darzutun ich für Recht und Pflicht halte, so muß man zugestehen, daß die neue Schulordnung als Ganzes, namentlich im methodisch-didaktischen Teile, ein klares, zielbewußtes, fortschrittliches Werk ist. Sache der Anstaltsvorstände, Lehrer, Eltern und nicht zuletzt der Schüler wird es sein den Bestimmungen Odem und Leben zu geben, zum Heile des Ganzen.

DAS GENUS DES LATEINISCHEN SUBSTANTIVS IN ZEITGEMÄSSER BETRACHTUNG

Von Oskar Vogt

Mit der Feststellung des grammatischen Tatbestandes begnügen wir uns heutzutage kaum noch in der Schule. Wir wollen, daß auch die lernende Jugend der sprachlichen Erscheinung auf den Grund gehe, wenigstens da, wo es sich um durchgreifende Gesetze handelt. So könnte auch die Behandlung des Genus der lateinischen Substantive eine dementsprechende Änderung erfahren, wenn man folgende zwei Hauptpunkte beachten wollte:

1. Das grammatische Geschlecht läßt sich in weit größerer Ausdehnung, als es seither üblich ist, als natürliches Geschlecht erklären.

2. Die Analogiewirkung, der beim Werden des grammatischen Genus eine unzweifelhaft große Rolle zukommt, kann zur Erklärung des Genus in weiterem Maße nutzbar gemacht werden.

I. Schon längst hat man *sol* dem Schüler als Sonnengott hingestellt und so sein männliches Geschlecht begründet. Damit wird die Einreihung des Substantivs *sol* neben *sal* in die Regel hinfällig, und da *sal* allein übrig bleibt, wird man auf die Feststellung seines Geschlechtes in einer Regel gern verzichten. Seltener schon betrachtet man *tellus* als Erdgöttin, um dem Schüler dieses Substantiv als Femininum zu erklären. Und doch liegt nichts näher als auf den uralten Mythus, der bei allen Naturvölkern wiederkehrt, hinzuweisen. Die Erde als die Urmutter aller Lebewesen, die sie aus ihrem ewig fruchtbaren Schoße immer und immer wieder erzeugt, tritt im Mythus in den verschiedensten Gestalten in Erscheinung, in keiner vielleicht lieblicher als in der Ceres und zwar in ihrem Verhältnisse zu ihrer Tochter Proserpina. Ceres ist die Göttin, die alles Wachstum hervorzaubert (das Wort ist zu *crescere* zu stellen), während Proserpina die Hervorkommende bedeutet und alles, was da hervorsprießt, in einem personifiziert: die *arbores*, *segetes* oder *fruges*, die *herbae*, die *frondes*. Der Schüler merke das Verhältnis der letzteren zur *tellus* und zugleich das Genus der genannten Substantive in dem lateinischen Satz: *Arbores frugiferae*[1]) *cum fronde pulchra et segetes lactae vel fruges bonae quasi filiae sunt almae telluris, matris omnium communis.*

Neben dem Sonnengott, der des Tags regiert, wandelt der Mond als Herrscher am nächtlichen Himmel seine Bahnen. Wenn wir im Deutschen

[1]) Die Bäume können aber auch, wie das Attribut *frugiferae* schon andeutet, an und für sich schon als weibliche Wesen angesehen werden.

sagen 'der' Mond, so halten wir damit im Gegensatz zu den Griechen und Römern und den romanischen Völkern die älteste Auffassung vom Monde als einer männlichen Gottheit aufrecht. Bei Griechen und Römern galt der Mond in den ältesten Zeiten ganz sicher auch als Mondgott, ganz in der Art des babylonischen Mythus, in welchem der Mond als männliche Gottheit noch über der Sonne steht. *Luna*, *σελήνη* und *μήνη*, in denen der Mond als weibliches Wesen erscheint, sind spätere Bildungen. *Luna* zu *lucere* aus *lucsna* entstanden, bedeutet nur die leuchtende Scheibe, ähnlich wie *σελήνη*, während *μήνη* offenbar als Femininum zu dem ursprünglicheren *μήν* gebildet ist und so deutlich den Wandel offenbart, der sich zu einer gewissen Zeit in der Auffassung des Mondes als Gottheit vollzogen hat. Aus dem Mondgott ist eine Mondgöttin geworden. Ein neuer Kult hat den älteren verdrängt. Apollon und Artemis sind an die Stelle der alten Lichtgottheiten getreten, offenbar unter dem Einfluß asiatischer Kulte. Ohne Kämpfe scheint es dabei nicht abgegangen zu sein, wenigstens nach dem Sträuben der Niobe Ovids gegen die Anerkennung Apollons und der Artemis zu urteilen. Kurz *μήν* und *mensis*, beide männlichen Geschlechts, sind die ursprünglichen Bezeichnungen für den Mond bezw. den Mondgott. Sie bedeuteten aber zugleich schon von vornherein Monat, so gut wie in der heutigen Sprache noch Mond Monat sein kann; unsere Dichter wenigstens zählen gelegentlich nach Monden. Der Mond ist der eigentliche Zeitmesser der Naturvölker, und so erklärt sich die doppelte Bedeutung, die wir für *μήν* und *mensis* annehmen müssen. Für den Schüler ist demnach *mensis* der Monat und der alte Mondgott, wie *sol* ihm als Sonnengott vorgeführt wird. *Mensis*, so verstanden, kann aus der Genusregel fortfallen.

Nicht anders verhält es sich, um zunächst bei den *i*-Stämmen zu bleiben, mit *ignis* und *amnis*. Der Inder verehrte in *Agni* den Feuergott, *agni* ist aber dasselbe wie *ignis*. Heilig war auch dem Römer das Feuer, die vestalischen Jungfrauen hüteten es als das Symbol der Reinheit im Tempel der Vesta. Als Gott des Feuers sah der Römer freilich nicht mehr den *ignis* selbst an, sondern den, der es verstand, die heilige Flamme nutzbringend zur Verfertigung allerlei unentbehrlichen Geräts zu verwenden, den Vulcanus. Aber in der Urzeit ist ihm *ignis* sicherlich selbst der Gott des Feuers gewesen. Sollten wir das nicht auch dem Schüler mitteilen und so — in Verbindung mit *sol*, *tellus*, *mensis* und dem, was noch folgt — in ihm das Verständnis für das Werden des religiösen Empfindens der Menschheit anbahnen? Wirft es doch zugleich den greifbaren Nutzen ab, daß er *ignis* so als Maskulinum wirklich versteht.

Die Männer, Völker, Flüsse, Wind'
Und Monat' Maskulina sind

lernt der Sextaner. Warum erzählt man ihm statt dessen nicht lieber etwas von dem Glauben der Naturvölker, etwa wie ihnen neben den Himmelskörpern, neben dem Feuer auch das Wasser als etwas Heiliges und Göttliches gegolten hat und so auch der Wind? Ein Engel stieg zur gewissen Stunde vom Himmel und bewegte den Teich, so ungefähr erzählt das Neue Testament. Die Bewegung

der Elemente, das Murmeln des Bächleins, das Gurgeln des Flusses, das Tosen der Brandung und das Schnauben der Windsbraut, all das ist der Menschheit auf der Stufe der Kindheit etwas geheimnisvoll Göttliches. So ist ihm der *amnis* ein Gott wie der *ignis*, und so auch der *aquilo* und der *turbo*. So erklärt es sich dem Schüler, daß nicht nur *amnis*, sondern auch die Flußnamen sämtlicher Endungen (Sequana, Tiberis, Ganges usw.) männlich sind, wenn er bei dem Flußnamen zugleich den Flußgott sich vorstellt. Freilich Bilder müßten die innere Anschauung stützen, und solche sind ja vorhanden. Sie müßten nur in das Elementarbuch aufgenommen werden, z. B. der Sonnengott auf seinem Sonnenwagen, ein Windgott, der brausend dahinfährt, der Nil mit seinen Kinderchen. Vom Mondgott sah ich jüngst in der Kölner Werkbundausstellung, und zwar im Ibachschen Saal, die Darstellung eines modernen Künstlers, die sich auch in der Schule vorteilhaft verwerten ließe.

Auch die Sonderstellung, die *dies* in der sogenannten 5. Deklination als Maskulinum einnimmt, läßt sich in diesem Zusammenhang erklären. *Dies* ist gleich dem altindischen Dyaus, dem griechischen Zeus, der eigentliche Gott des Himmels. Diespiter ist sein Name, als Juppiter wurde er angerufen; denn Juppiter ist nach den Erklärungen, die Franz Skutsch hierzu bei Stowasser gibt, die Vokativform zu dem Nominativ Diespiter. Somit lerne der Schüler in *dies* neben Diespiter den Gott des Tageslichtes, des Himmels sehen und so sein männliches Geschlecht begründen.

Wie die mannigfachen Kräfte der äußeren Natur dem naiven Menschen sich als Gottheiten offenbarten, so vermochte er in den Regungen, die des Menschen Herz heimsuchen, auch wiederum nichts anderes als Gottheiten zu sehen. Die Kräfte, die da in seinem Innern wirkten, nahmen sichtbare Gestalt an, so die Muse, die dem Dichter die Gedanken eingibt, Athene, die Odysseus in allen Nöten erscheint. Aus dem Wortschatz des Sextaners und Quintaners treten in diese Beleuchtung die Göttin Virtus und die männlichen Gottheiten Honor, Pudor, Amor. Von der Virtus und dem Honor wissen wir, daß ihnen Marcellus und später auch Marius nach seinem Siege über die Cimbern einen gemeinsamen Tempel baute. Außer dem rein praktischen Ergebnis, das aus solcher Betrachtung für das Verständnis des Genus der genannten Substantive hervorgeht, gewinnt der Schüler hieraus einen Blick in die Seele des römischen Volkes, der ihm nur eine besondere Hochachtung vor solch einem Volke abnötigen kann, einem Volke, dem 'Tugend oder Tüchtigkeit' und 'Ehre' im Lichte der Gottheit erschienen.

Dem Naturmenschen ist alles voll von Göttern. Es schadet in unserem nüchternen Zeitalter der jugendlichen Seele nichts, wenn sie die Natur einmal unter dem Gesichtswinkel des naiven Menschen anschauen lernt. Die Phantasie wird eine mächtige Anregung dabei erfahren und von unnützen Abwegen vielleicht in richtigere Bahnen gelenkt werden. Auch für das Verständnis der Kunst wird dabei etwas abfallen. Mor. von Schwind und Böcklin werden dem Geiste des Schülers näher gerückt.

Im Grunde handelt es sich in dem voraufgehenden Abschnitt, wie anfangs

gesagt, um nichts anderes als die Erklärung des grammatischen Genus aus dem natürlichen Geschlecht. Deswegen darf ich es wagen, den Leser aus hohen, himmlischen Regionen auf irdische Triften zurückzurufen. Denn auch *ovis* das Schaf fällt in unsere Betrachtung, *sus* das Schwein und *avis* der Vogel. *Ovis* aber ist Femininum, weil dieses Wort in direkten Gegensatz zu *aries* und *vervex* Widder, Schöps zu setzen ist und eigentlich 'das Mutterschaf' bedeutet, so gut wie *sus* ursprünglich das 'Mutterschwein' und nicht Schwein schlechthin ist; denn *verres* und *aper* bezeichnen das männliche Tier. *Avis* schließlich steht in etymologischem Zusammenhang mit *ovum* Ei und bedeutet also 'die Eierlegerin'. In diesem Sinne mag auch *apis* die Imme als Femininum aufgefaßt worden sein, wenngleich die Etymologie hierzu keinen Anlaß bietet.

Schließlich ist auch ein Erzeugnis menschlicher Gewerbtätigkeit hierhin zu stellen: *navis* das Schiff. Sonderbar ist es, daß noch heute der Engländer *the ship* als Femininum gebraucht. Noch heute führen die Schiffe meist einen weiblichen Namen. Sein Schiff gilt dem Schiffer als ein weibliches Wesen, das er liebt und schmückt wie sein Weib.

II. (Analogiewirkung). Voraussetzung ist hier, daß die *o*-Stämme auf *-us* im Nom. Sing. männlich, die *a*- und *e*-Stämme dagegen weiblich sind, selbstverständlich mit Ausnahme derer, die dem natürlichen Geschlecht folgen. Voraussetzung ist ferner, daß die Neutra im Nominativ Sing. den reinen Stamm darstellen, soweit es den Auslautsgesetzen nach möglich ist (*cornu; lac, cor, caput, genus, marmor, cadaver*) und daß die sächlichen *o*-Stämme an der Endung *-um* kenntlich sind. (Wie die *o*-Stämme männlich und die *a*- und *e*-Stämme weiblich geworden sind bei der Entstehung des grammatischen Geschlechts überhaupt, interessiert uns hier nicht.) — Die Analogie erstreckt sich nicht nur auf einzelne Wörter, sondern auch auf ganze Gruppen untereinander. Unter den ersteren[1]) ist am bekanntesten das Beispiel von *virus*, welches trotz seiner maskulinen Endung ein Neutrum ist in offensichtlicher Anlehnung an *venenum*. Neben diesem führt Niepmann in seiner 'Lateinischen Sprachlehre', (Teubner 1913) § 42 noch *pelagus* an, das als griechisches Fremdwort (τὸ πέλαγος) sein sächliches Geschlecht beibehielt, weil es wahrscheinlich immer nur Gelehrtenwort geblieben ist. Ähnlich bewahrte *turris*, auch ein griechisches Fremd- und Lehnwort, sein weibliches Geschlecht (ἡ τύρρις). — Von den männlichen *i*-Stämmen, soweit sie nicht im Nom. Sing. auf *-nis* ausgehen, möchte ich *collis* als von *clivus* beeinflußt annehmen, *ensis* von *gladius*, *orbis terrarum* von *mundus*. Sollte es sich in Wirklichkeit nicht so verhalten, so wird die Zusammenstellung von *collis* und *clivus*, *ensis* und *gladius*, *orbis* und *mundus* dem Schüler doch wenigstens die Einprägung des Genus erleichtern (*collis* ist höchstwahrscheinlich ein *o*-Stamm gewesen, der zu den *i*-Stämmen übergegangen und also ohne Anlehnung an *clivus* schon von Haus aus männlich gewesen ist). — Unter den *o*-Stämmen macht sich *humus* als Femininum bemerkbar.

[1]) Es werden hier im allgemeinen nur Substantive behandelt, die zum eisernen Bestand des Anfängers gehören.

Da es nichts anderes als *terra* und *tellus* bedeutet, so wird man nicht fehlgehen, wenn man für *humus* Analogiewirkung seitens dieser beiden annimmt. Ähnlich mag es sich mit dem konsonantischen Stamm *pecus, pecudis* verhalten. Zumal für die, welche das Genus nach der Nominativendung bestimmen wollen, muß es doch auffällig sein, daß dieses auf *-us* (nicht *-ūs* wie *palūs*) ausgehende Wort ein Femininum ist. Das läßt sich durch Analogiewirkung seitens der bedeutungsverwandten *ovis, sus, capra* erklären. Unter den im Nom. Sing. auf *-er* ausgehenden Wörtern, soweit sie nicht wie *mulier* dem natürlichen Geschlechte folgen, ist *linter* der Kahn das einzige Femininum. Auch hier wird der Schüler unschwer den wahren Grund für diese Erscheinung aus dem Zusammenhang von *linter* mit *navis* erraten. Dazu stelle man noch *ratis* und *puppis*. — *Paries* scheint mir sein männliches Geschlecht der Anlehnung an *aries*, ein Wort völlig gleicher Stammes- und Nominativbildung, zu verdanken; *aries* aber hat sein natürliches Geschlecht. Von den *u*-Stämmen, die im allgemeinen männlich sind, kann man dem Schüler das weibliche Geschlecht von *domus* nahelegen, wenn man es mit *casa, villa, insula* (Mietshaus) und *aedes* sowie *sedes* zusammenstellt; *manus* stelle man zu *palma* flache Hand (eigentlich hat es von dem altlateinischen *hir* = griech. ἡ χείρ sein Geschlecht übernommen, an dessen Stelle es getreten ist), ferner *acus* zu *acies* (Spitze und Schärfe beide zu *acuere* und *acer*) und schließlich *Idus* zu *Calendae* und *Nonae*.

Unter den Gruppen, die der Analogie erlegen sind, führe ich an:

1. die Länder- und Städtenamen auf *-us* (*o*-Stämme), die sich nach *terra, tellus, humus, urbs, sedes* gerichtet haben; es sind Teile der Mutter Erde.

2. Die *u*-Stämme, die ihr männliches Geschlecht den *o*-Stämmen entlehnen, mit denen sie besonders häufig vorkommende Kasus gleich bilden (Nom. und Akk. Sing.), während sonst oft Übergänge von einer Gruppe zur anderen zu beobachten sind, z. B. *senati* statt *senatūs* im Gen. Sing.

3. Die *i*-Stämme mit der Nominativendung *-ēs* sind sämtlich Feminina in offensichtlicher Anlehnung an die *e*-Stämme. Auch hier haben zahlreiche Übergänge aus einer Gruppe zur anderen stattgefunden.

4. Die *i*-Stämme auf *-nis* sind sämtlich männlich. Hier scheint von den oben behandelten *ignis* und *amnis*, Wörtern natürlichen Geschlechts, zu denen sich noch das meist als männlich gebrauchte *canis* gesellt, eine Beeinflussung ausgegangen zu sein. Es kann aber noch hinzukommen, daß die auf *-nis* alle Konkreta darstellen, die in der Regel männlich sind (vgl. hierzu *pugio* und *scipio* gegenüber *ratio, oratio* usw.).

5. Von den als männliche Gottheiten geltenden *honor, amor, pudor* darf man wohl eine auf die übrigen auf *-or, -ōris* ausgehenden Substantive (ehemals *s*-Stämme) sich erstreckende Analogiewirkung annehmen. (Das gleiche mag für *virtus* [Gottheit] und die übrigen auf *-tus* gelten. Doch können diese auch als echte Abstrakta weiblich sein.)

6. Die männliche Personen bezeichnenden Substantive auf *-es, -itis, comes, comitis* usw. haben das Geschlecht der eigentlichen Dingwörter gleicher Suffix-

bezw. Stammbildung beeinflußt. *Limes, limitis, gurges, gurgitis* usw. richten sich im Geschlecht nach *comes, miles* usw.

7. Dasselbe ist bei den Substantiven auf *-ex, -ĭcis* zu beobachten, die alle männlich sind. *Cortex, corticis, apex, apicis* usw. richten sich nach *artifex, artificis, iudex* usw.

8. Das gleiche gilt für die Feminina auf *-ix, -īcis*: *radix* und *cervix* richtete sich nach *nutrix* u. a.

Soll die Heranziehung der Analogie in der Schule in dem hier angedeuteten Umfange wahrhaft fruchtbringend gestaltet werden, so wird man sich freilich nicht damit begnügen dürfen, daß man die oben aufgestellten Ergebnisse vor der Klasse vorträgt. Es wird vielmehr die Aufgabe des Lehrers sein, die Schüler auf die Beziehungen der einzelnen Wörter und Wortgruppen untereinander zu bringen und so zum Nachdenken anzuregen, dergestalt, daß wie bei Punkt eins die Phantasie Nahrung erhält, hier der Verstand zu seinem Rechte kommt.

Was im übrigen die Behandlung des Genus in der Schule anlangt, möchte ich auf den Vorschlag hinweisen, den Universitätsprofessor Hoffmann im vergangenen Winter in Düsseldorf vor den zu seinen Füßen versammelten Philologen gemacht hat, nämlich unter Verzicht auf Endungs- wie Stammtheorie die Substantive nach den Suffixen zu gruppieren, Einzelheiten aber nicht in eine Regel zu bringen, sondern durch Beifügung eines Attributs einprägen zu lassen.

In den Lesestücken und namentlich in der Wortkunde unserer lateinischen Elementarbücher würde man hiernach den Vokabelschatz der sogenannten III. Deklination etwa in folgenden Gruppen zur Veranschaulichung bringen.

A. Die konsonantische Deklination

I. Maskulina

Sexta: 1. Die männliche Personen bezeichnenden Substantiva a) auf *-tor, -tōris* (*praetor*); b) *-es, -itis* (*miles*); c) *-ex, -icis* (*iudex*), sowie d) die Verwandtschaftsnamen auf *-er* (*pater*).

2. Die auf *-or, -ōris: Honor, Amor, Pudor* sind nach obiger Darstellung männliche Gottheiten; in Angleichung an diese sind alle übrigen Substantiva gleicher Stammbildung, wiewohl Abstrakta, männlich, darunter auch *mōs, mōr-is, flōs, flōr-is*; vgl. *honōs* neben *honor*, *s*-Stämme. Alle mit langem und betontem *o* vor dem stammauslautenden *r* zum Unterschied von den Neutris auf *-us, -ŏris*.

Quinta und später: Zu 1. kommen eigentliche Dingwörter hinzu, die ihr Genus offensichtlich den Personen bezeichnenden Substantiven gleicher Stammbildung entlehnt haben, und zwar

zu 1 b: *limes, limitis; gurges, gurgitis; caespes, caespitis* u. a.,

zu 1 c: *cortex, corticis; vertex, verticis* u. a.,

zu 1 d: *imber, imbris; ventes, ventris; agger, aggeris; carcer, carceris* und das Fremdwort *aer, aeris*.

II. Feminina

Sexta: 1. Die auf *-tās, -tātis* (*civitas Romana*).

2. Die auf *-tūs, -tūtis* bezw. *-ūs, -ūtis* und *-ūdis* (*prima iuventus, salus publica*).

3. Die auf *-s* mit vorhergehendem Konsonanten, darunter die auf *-x* = *c* + *s* und *g* + *s* (*arx firma*). Die auf *-ex, -ĭcis* sind bereits als Maskulina gemerkt. Siehe I 1 c.

4. Die auf *-o* (*origo*); insbesondere a) die Abstrakta auf *-io,* b) *-tudo.*

Quinta und später: Ausnahme zu 3. sind die Maskulina *mons, pons, dens, fons;* zu 4. die Maskulina *ordo, sermo* (*pugio* u. a.).

Reifere Schüler mache man darauf aufmerksam, daß gegenüber den Abstrakten auf *-io* die Konkreta gleicher Bildung männlich sind. So auch die Tiere auf *-o*: *leo, pavo, papilio* u. a.; dem natürlichen Geschlecht zufolge auch die Winde *aquilo* und *turbo*, sowie *septentrio* 'die sieben Dreschochsen'.

III. Neutra

Sexta: 1. Die auf *-men, -minis* (*nomen*).

2. Die auf *ŭs, -cris* (*genus*).

3. Die auf *-ŭs, -ŏris* (*corpus*).

Quinta: Zu 3. kommen hinzu: die auf *-ur* und *-or, -oris* (*robur, marmor*), d. h. Neutra sind alle mit mit dem Stammauslaut *-ŏr-* (kurzes, unbetontes *o* gegenüber dem *-ōr-* der Maskulina I 2).

B. Die *i*-Deklination

I. Feminina

Sexta: 1. Die Gleichsilbigen auf *-ēs* (*caedes*) in Anlehnung an die *e*-Stämme, 5. Deklination. Siehe oben zu 2.

2. Die Gleichsilbigen auf *-is* (*classis*).

Quinta: Männlich sind unter den letzteren a) alle auf *-nis* in Angleichung an *amnis* und *ignis,* b) *collis, mensis, orbis, ensis,* deren Genus oben erklärt wurde.

II. Neutra

Die auf *-c, -al* und *-ar* (*mare, animal, calcar*). Sie sind eigentlich Adjektiva: *calcar* ist *ferrum calcare* 'Ferseneisen'.

Die *i*- Deklination habe ich auf die Gleichsilbigen auf *-es* und *-is*, sowie die Neutra auf *-e, -al* und *-ar* beschränkt infolge der Unsicherheit, die bezüglich der Zuteilung der Substantiva zu dieser Klasse im allgemeinen noch herrscht. Aus demselben Grunde möchte ich es unterlassen, zwischen *r*- und *s*-Stämmen scharf zu unterscheiden. Indes halte ich es für notwendig, in den mittleren und oberen Klassen gelegentlich Versäumtes nachzuholen und beispielsweise zur Erklärung der Adverbien *partim, paulatim* u. a. darauf hinzuweisen, daß Wörter wie *pars, arx, sors* ursprünglich zur *i*-Deklination gehörten, woher sich denn auch das *-ium* im Gen. plur. dieser Gruppe erklärt. Bezüglich der *s*-Stämme muß man wohl auf der Mittel- oder Oberstufe zur Erklärung des *r*- und *s*-Wechsels in *genus, generis,* in *ius, iuris, iustus,* in *robur, robustus, honor, honestus* gleichfalls die ehemalige Zugehörigkeit von *genus, ius, robur, honor* zu der Klasse der *s*-Stämme betonen und an deutschen Beispielen: *frieren — Frost, verlieren — Verlust, war — gewesen* den Rhotazismus erklären.

Die nach Darbietung obiger Gruppen übrig bleibenden Einzelerscheinungen werden durch Beifügung eines Attributs gemerkt: *ver primum, aes durum, iter magnum, laus* und *fraus magna, ŏs durum, ōs humanum, quies nocturna, merces magna* u. a.

Die Tiernamen, die niemals Neutra sind, werden gelegentlich nach dem Genus zusammmengestellt. Männliche: *leo rex bestiarum, anser* und *passer* (wie *pater, frater*), *aries* Widder, *lepus, canis* u. a. Weibliche: *ovis, avis, aquila regina avium, apis, sus* u. a.; deren Genus oben begründet wurde.

Nach dem, was oben unter Analogiewirkung gesagt wurde, dürfte es sich empfehlen, die Substantiva, soweit es möglich ist, nach ihrer Bedeutung gruppiert vorzuführen, z. B. *fluvius, amnis, fons — clivus, collis, mons — ventus, aquilo, turbo* als Maskulina; *terra, humus, tellus — villa, casa, aedes, domus, sedes — navis, classis, ratis, linter, puppis, prora* als Feminina; *cadaver* und *corpus* (beide bedeuten 'Leiche', ersteres 'die verwesende') als Neutra. Unter den letzteren läßt sich etwa von Obertertia an *lumen* als das 'Leuchtende', *flumen* das 'Fließende', *fulmen* das 'Strahlende, Blitzende', d. h. als eigentliche Partizipien der griechischen Endung *-μενος* entsprechend erklären. Auch könnte der Umstand, daß die Abstrakta im allgemeinen zum weiblichen Geschlecht hinneigen, zu einer Gruppierung der Substantiva nach dieser Richtung hin Anlaß bieten. Dabei ergibt sich die Gelegenheit, zu zeigen, wie z. B. *natio* (zu *nasci*) ursprünglich rein abstrakt 'das Werden' bedeutete, *legio* 'die Auslese', *pars* (aus *partis*) 'das Teilen' usw.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu ersehen, daß auch die Behandlung des Genus des Substantivs von der herkömmlichen rein mechanischen Art befreit werden und einer vertiefenden Betrachtung Platz machen kann. Daß es nichts Oberflächlicheres und Ungereimteres gibt als die alten Reimregeln, glaube ich in den Lehrproben 1909, Heft 100 zur Genüge dargetan zu haben.[1])

[1]) Während der vorliegende Aufsatz lediglich die Bedürfnisse der Schule berücksichtigt, wird derselbe Gegenstand demnächst an anderer Stelle unter vermehrten Gesichtspunkten als 'Versuch einer Begründung und systematischen Darstellung des Genus des lateinischen Substantivs' von mir behandelt werden. Die hier vorgetragenen Anschauungen sollen in einem Lateinischen Elementarbuch für reifere Schüler praktische Verwendung finden. Über den Aufbau dieses Buches gibt mein Aufsatz 'Cäsar im Anfangsunterricht reiferer Schüler' Päd. Archiv 1914 S. 507 ff. nähere Auskunft.

ZUR STILISTISCHEN VORBEREITUNG DER FREIEN ARBEITEN IM FRANZÖSISCHEN [1])

Von Fritz Strohmeyer

Die Bedeutung der freien Arbeiten im Französischen als eines der wichtigsten Mittel, in das Wesen der Sprache einzudringen und ihren freien Gebrauch zu fördern, dürfte heute wohl allgemein anerkannt sein. Ebenso anerkannt ist es aber auch, daß es uns nicht mehr genügen darf, unsere Schüler — so wie es uns vordem erging — nach jahrelanger Tätigkeit, in der nur das Übersetzen herüber und hinüber und die Grammatik geübt wurden, plötzlich in der Prima oder Obersekunda vor die Aufgabe zu stellen, einen französischen Aufsatz zu schreiben. So etwas muß lange vorgeübt und vorbereitet sein, und zwar von der untersten Stufe an. Es genügt auch nicht — wenn dies auch schon einen großen Fortschritt bedeutet —, von der untersten Stufe an einfach mit kleinen Niederschriften zu beginnen, die sich dann natürlich von Stufe zu Stufe schwieriger gestalten, es muß vielmehr systematisch, nach gewissen Gesichtspunkten vorgegangen werden, wenn schnelle Erfolge und sichtbares Fortschreiten zutage treten sollen. Ein paar solcher Gesichtspunkte, wie sie auf den untersten Stufen in Betracht kommen, vorzuführen, soll die Aufgabe meines Vortrags sein. Ich möchte aber von vornherein bemerken, daß ich weit davon entfernt bin, etwa eine Norm aufstellen zu wollen, wie man es machen muß; ich möchte vielmehr nur an einem Beispiel zeigen, wie man es machen kann, und wie es als nutzbringend von mir erprobt worden ist.

Das erste stilistische Mittel, das auf der untersten Stufe einsetzt, ist die Lehre von der Wortstellung auf Grund der Betonung. Das große Grundgesetz der französischen Sprache lehrt, daß das Bekannte, das Unwichtigere, das Unbetonte, das sogenannte logische oder psychologische Subjekt im Anfang des Satzes, das Neue, das Wichtige, das Betonte, das sogenannte logische oder psychologische Prädikat am Ende des Satzes steht; daß man also sagen muß: 'Da trat der König ein' *alors le roi entra*, 'da trat der König ein' *alors entra le roi*, 'wann ist deine Mutter gestorben' *quand ta mère est-elle morte*, 'wann ist deine Mutter gestorben *quand mourut ta mère*, 'ich gebe das französische Buch dem Lehrer' *je donne le livre français au professeur*, 'ich gebe das französische Buch dem Lehrer' *je donne au professeur le livre français* usw. Mit

[1]) Das Folgende ist die Wiedergabe eines Vortrages, der am 2 Juni 1914 bei der Tagung des 16. allgemeinen Neuphilologentages in Bremen gehalten wurde.

diesem Grundgesetz können die Kinder nicht früh genug vertraut gemacht werden. Es ist erstens, wie gesagt, das wichtigste Gesetz der französischen Sprache überhaupt, zweitens aber — und das geht uns hier an — gibt es das erste Mittel zu stilistischer Selbstbetätigung in die Hand. — Von größter Wichtigkeit ist hierbei das genaue Beachten der Form von Frage und Antwort. Im Deutschen und im Englischen hat die Beantwortung einer Frage in Form eines Satzes kaum eine andere Bedeutung als die der Wiederholung. Ein Satz wie: 'Der Schüler gab dem Lehrer das Buch' würde z. B. für sämtliche Arten der Frage: 'Wer gab das Buch?' 'Wem gab er das Buch?' 'Was gab er? immer die gleiche Antwort möglich machen: 'Der Schüler gab dem Lehrer das Buch', allerdings jedesmal mit anderer Betonung. Im Französischen ist das ausgeschlossen. Die Antwort lautet auf die Frage: *À qui donna-t-il le livre?* nur: *l'élève donna le livre français au professeur,* oder: *il le donna au professeur,* auf die Frage: *Qu'est-ce qu'il donna au professeur?* nur: *l'élève donna au professeur le livre français* oder: *il lui donna le livre français,* und endlich auf die erste Frage: *Qui donna le livre au professeur?* nur: *c'est l'élève qui le donna au professeur* oder einfach: *c'est l'élève* oder gar nur: *l'élève*; nie aber dulde man als Antwort auf diese Frage: *l'élève donna le livre au professeur.* Auf ein strenges Innehalten dieser Form der Antwort ist von den ersten Stunden an zu achten. Der stilistische Nutzen ergibt sich aus der Verschiedenheit der Antworten von selbst. Die Schüler sind auch ständig darauf hinzuweisen, daß, wenn sie einen Gedanken, der eine in der Form *je trouve ton frère au jardin,* der andere in der Form *je trouve au jardin ton frère* wiedergeben, beides zwar richtig ist; es ist aber sogleich die Frage daran zu knüpfen: Bedeutet auch beides dasselbe? Auf welche Fragen wären das Antworten (die eine Form auf die Frage: *Qui est-ce que je trouve au jardin?* die andere auf die Frage: *Où est-ce que je trouve ton frère?* Wie dieses Gesetz später immer weiter zu stilistischer Selbstbetätigung führen kann, zeigen etwa Fragen und Antworten der folgenden Art: *Que fit-il avec l'épée?* Antwort: *Il la rompit* und nicht: *Il rompit l'épée. Qui vainquit les Romains?* Antwort: *Les Romains furent vaincus par Annibal* und andere mehr. Es ist gerade über dieses Thema in der letzten Zeit so viel gehandelt worden, daß ich glaube, mich über diesen allerdings äußerst wichtigen Punkt mit den kurzen Hinweisen begnügen zu können. Ich verweise des weiteren auf die Arbeiten von Tobler, Haupt, Kuttner und andere.

Nachdem dieses Gesetz als erste stilistische Stufe geübt worden ist, treten als zweite Stufe die Umformungen gelesener Stücke hinzu. Daß die Stücke, die in der Klasse gelesen worden sind, in mündlicher oder schriftlicher Form, von Lehrer oder Schülern in irgendeiner Weise umgewandelt werden, ist ja wohl etwas Selbstverständliches und wird wohl von jedem geübt. Was solche Umwandlungen aber erst zu einem stilistisch ganz besonders vorbildenden Mittel macht, das ist eine möglichst mannigfaltige Gestaltung, die dem Geist die nötige Elastizität und Gewandtheit heranbilden soll, ohne die ein freier Gebrauch der Sprache eben nicht möglich ist. Ich möchte an einem Beispiele zeigen, wie ich mir diese Mannigfaltigkeit denke.

Ich wähle als Beispiel eine kleine Anekdote aus dem Elementarbuch von Mangold und Coste. Es ist ein ganz einfacher Text:

Turenne un jour fut dévalisé sur le Pont-Neuf. Il tenait à sa montre, que lui avait donnée le roi. Il offrit aux voleurs de la racheter au moyen d'une somme qu'il leur compterait le lendemain chez lui. Il donna sa parole. Les voleurs l'acceptèrent. Il la tint. Et loin de les faire arrêter, il les paya très exactement.

Die einfachste Umwandlung zunächst bietet sich in einer Umstellung, wo eine solche möglich ist. Dazu bieten zwei Sätze Gelegenheit. Zunächst der erste Satz. Die Schüler kommen selbst auf die Umstellung: *Un jour, Turenne fut dévalisé sur le Pont-Neuf.* Die häßlichen Formen mit drei Satzteilen im Anfang: *sur le Pont-Neuf, un jour, Turenne fut dévalisé* usw. übergehe man, indem man sie als häßlich abweist. Erträglich wäre nur die eine Form: *Un jour, sur le Pont-Neuf, Turenne fut dévalisé.* Sehr frühzeitig, zum mindesten schon im zweiten Schuljahr des Französischen — ich habe es auch schon im ersten versucht —, kann man den Schülern sagen, daß der Franzose es überhaupt möglichst vermeidet, drei Satzteile ohne Verb nebeneinanderzustellen. Das hängt aber von der Schülergeneration ab. — Nun bildet ein Schüler die Form: *Un jour, sur le Pont-Neuf fut dévalisé Turenne.* Sofort frage man: Was ist dagegen einzuwenden? Auf welche Frage würde das eine Antwort sein? Doch auf die Frage: 'Wer wurde ausgeplündert?' Von wem soll aber etwas ausgesagt werden? Doch von Turenne. Also kann Turenne unmöglich am Ende des Satzes stehen. Diese Form wäre daher schlecht. — Im zweiten Satz: *Il tenait à sa montre, que lui avait donnée le roi* macht ein Schüler den Vorschlag: *Il tenait à sa montre, que le roi lui avait donnée.* Sofort frage man den Schüler: 'Warum legte denn Turenne solchen Wert auf seine Uhr? Wer hatte sie ihm gegeben?' 'Der König!' 'Aha! Also lies den Satz des Textes einmal deutsch mit scharfer Betonung': 'Er legte Wert auf seine Uhr, die ihm der König gegeben hatte.' 'Der König' ist das Wichtige, das Betonte, muß also am Ende bleiben. Hier ist eine Umstellung nicht möglich. — Wohl aber ist wieder eine mehrfache Umstellung in dem Satze möglich: *une somme qu'il leur compterait le lendemain chez lui.* Einer schlägt vor: *que le lendemain il compterait chez lui.* Ein anderer: *que chez lui il leur compterait le lendemain.* Beide Versionen sind statthaft, da man hier sowohl *chez lui* wie *le lendemain* als das logische Prädikat auffassen könnte. So werden die Schüler bereits hier leise auf die Mannigfaltigkeit der psychologischen Ausgestaltung eines Gedankens hingewiesen. — Nun folgt die Umsetzung ins Präsens: *Turenne un jour est dévalisé* usw. mit denselben Umstellungen. Darauf das Ersetzen der Personalpronomina durch Substantive: *Turenne offrit aux voleurs* statt *Il offrit ...* usw. oder der Substantiva durch Pronomina: *Il leur offrit* statt *il offrit aux voleurs,* wobei in dem ersten Satze der Zusatz *par les voleurs* nötig wurde: *Turenne un jour fut dévalisé sur le Pont-Neuf par des voleurs,* damit das Ganze verständlich bleibt. Oder *Turenne* wird ersetzt durch *le grand général Turenne, le roi* durch *le roi Louis XIV.* oder einfach *Louis XIV.* Alles das immer wieder in den beiden Zeiten und mit den geübten Umstellungen. — Eine weitere Stufe führt zur

Umsetzung von Aktiv in Passiv oder umgekehrt: *Un jour, des voleurs dévalisèrent Turenne* (*on dévalisa Turenne*) *sur le Pont-Neuf.* Wo es die Stufe erlaubt, kann auf die psychologische Umkehrung des Sachverhaltes der aktiven und der passiven Konstruktion hingewiesen werden. Dort wird von Turenne, hier wird von den Räubern etwas ausgesagt. Durchaus nötig ist das aber auf dieser Stufe noch nicht.

Lassen wir jetzt den ersten Satz aus dem Gedächtnis wiederholen und spornen den Ehrgeiz der Kleinen an, jeder eine neue Form zu finden, und zeigte sie auch eine noch so kleine Abweichung, so werden wir auf dieser allereinfachsten Umwandlungsstufe bereits 20 Versionen zu hören bekommen.

1. *Turenne, un jour, fut dévalisé* | 3. *Le grand général, un jour ...*
2. *Un jour, Turenne fut dévalisé* | 4. *Un jour, le grand général ...*

5.—8. Dieselben vier Sätze mit *est dévalisé.*

9. *Des voleurs, un jour, dévalisèrent T.* | 11. } ... *dévalisèrent le grand général*
10. *Un jour, des voleurs, dévalisèrent T.* | 12. }

13.—16. Dieselben vier Sätze mit *dévalisent* statt *dévalisèrent.*

17. *Un jour, on dévalisa Turenne* | 18. *Un jour, on dévalisa le grand général*

19.—20. Dieselben zwei Sätze mit *on dévalise* statt *dévalisa.*

Das ist es, was ich meinte, wenn ich davon sprach: 'Die Elastizität des Geistes, die Fähigkeit, einen Gedanken umzugestalten, müsse geübt werden, und zwar von vornherein. Viele von Ihnen werden vielleicht schon Gelegenheit gehabt haben, zu beobachten, wie starr der Geist selbst bei recht begabten Schülern werden kann, wenn sie nur übersetzt und nie solche Übungen gemacht haben. Ich habe es erlebt, daß begabte Gymnasiasten, die drei Jahre Latein gelernt hatten, und die ich zum erstenmal vor eine so kindlich leichte Aufgabe stellte, ein solches Stück einmal in der 1. Person von sich selbst zu erzählen (*Un jour je fus dévalisé ...*), nur mit großer Schwierigkeit die Aufgabe bewältigten, während sie auf alle grammatischen Fragen spielend Antwort gaben. Und ohne diese Elastizität ist ein freier Ausdruck in der fremden Sprache weder schriftlich noch mündlich denkbar.

Nun habe ich dabei noch gar nicht der tiefergreifenden Umwandlungen gedacht: *Un jour, Turenne passait le Pont-Neuf — (passait sur le Pont-Neuf). Voilà des voleurs qui le dévalisèrent — (Un jour, en passant le Pont-Neuf, Turenne fut dévalisé.) Il possédait (avait) une montre que lui avait donnée le roi. Un jour voilà un homme qui passe sur le Pont-Neuf. C'est Turenne. Des voleurs arrivent. Voilà des voleurs. Ils voient la belle montre que le général avait. C'était un présent du roi* usw. Das ergibt endlose Versionen. Natürlich ist es unmöglich, jedes einzelne Stück in dieser Weise zu bearbeiten. Dazu gehörte auch endlose Zeit. Es wird sich aber auch nicht jedes Stück gleichmäßig dazu eignen. Hier einmal ausführlicher, dort weniger, läßt es sich aber sehr gut durchführen, und wer es einmal erprobt hat, der wird seine helle Freude daran gehabt haben

mit welchem Feuereifer die Kinder solche Möglichkeiten suchen, wenn man sie geschickt anregt, wie die kleine Phantasie dabei wach wird, und wird den Nutzen für stilistische Vorbereitung erkannt haben.

Jetzt kommt die dritte stilistische Stufe. Die Umformungen haben bereits eine solche Freiheit angenommen, daß sie entweder ganz oder teilweise zu freien Niederschriften werden. Die Phantasie, die wir nach Kräften anzuregen haben, hat bereits hier und da eingesetzt, das Modell, das der umzuformende Text als strenge Kontrolle des Ausdrucks bot, fällt damit fort, und es gilt, den eigenen Ausdruck rechtzeitig in die richtigen Bahnen zu lenken.

Da ist denn das erste, was wir den Schülern predigen müssen: 'Drückt euch so einfach wie nur möglich aus. Bildet ganz kurze, ganz schlichte Sätze. Fangt möglichst mit dem Subjekt an. Meidet die Nebensätze und die unnötigen adverbialen Bindepartikeln. Was uns Deutschen monoton, abgehackt, prosaisch, langweilig erscheint, braucht es noch lange nicht in der fremden Sprache zu sein.' — Natürlich darf der Ausdruck darum nicht trivial werden. Auf einer vorgerückteren Klassenstufe kann man dann sogar zeigen, wie kurze Sätze und ganz schlichte Ausdrucksweise bei modernen französischen Autoren unter Umständen das höchste Raffinement eines vollendeten Stils darstellen können. Man denke nur an den berühmt gewordenen Roman *Marie Claire* von Marguerite Audoux oder an Jules Renards *Poil de Carotte* und *l'Écornifleur*. — Ich habe den Schülern z. B. im vierten französischen Unterrichtsjahre hin und wieder eine Übung aufgegeben, die vielleicht in einer Beziehung als unpädagogisch erscheinen kann. Wir sollen unseren Schülern ja nichts Falsches zeigen oder gar diktieren. Ich habe ihnen aber z. B. den Kampf Chlodwigs mit den Alamannen in einem absichtlich ganz gekünstelt verschlungenen Stile, wimmelnd von Nebensätzen und langatmigen Perioden diktiert und habe ihnen dann gesagt: So, nun macht vernünftiges Französisch daraus. Und der Nutzen davon war unbestreitbar. — Besondere Beispiele zu geben, ist wohl überflüssig. Nur auf etwas möchte ich noch hinweisen. Auf höheren Klassenstufen — und das scheint nun mit unserem Kampfe für einfache Sätze in Widerspruch zu stehen — setzt allerdings die Lehre von den Subordinierungsmöglichkeiten des französischen Gedankens ein: die Lehre von den Partizipialkonstruktionen, dem französisch so beliebten Relativsatz, der Subordinierung vermittelst einer Kombination von Imperfekt und historischem Perfekt wie z. B. *Un jour, mon ami Charles me disait* usw. *je lui répondis* ('als er mir sagte, antwortete ich ihm'), und anderes. Später endlich kommt die bilderreiche Ausdrucksweise hinzu usf. So wichtig es nun auch ist, daß der Schüler die echt französischen Subordinierungsmöglichkeiten kennen und richtig gebrauchen lernt (vor allem z. B. die feinen Nuancen der Partizipialkonstruktionen), so hatte das scharfe Ringen um einfache kurze Sätze im Anfang vor allem den Zweck, dem Schüler zunächst den deutschen Periodenbau, die deutschen Subordinierungsarten abzugewöhnen, vor allem die vielen temporalen und kausalen Nebensätze und in allererster Linie die vielen 'daß'-Sätze. Im übrigen muß ein gewisses Streben nach einfacher, knapper, durchsichtiger Ausdrucksweise bis in die obersten Klassen hinein

erhalten bleiben, weil eine solche Ausdrucksweise eben für den feinen französischen Stil charakteristisch ist.

Wir kommen zu dem, was ich vierte stilistische Stufe nennen möchte. Den Kindern sind bezüglich des Schwelgens in deutschen Nebensätzen und deutschem Periodenbau Zügel angelegt, und zwar sehr straffe. Nun kommt der schiefe Ausdruck selbst, es kommen die Germanismen. Wie eröffnet man erfolgreich schon auf unteren Stufen den Kampf dagegen, einen Kampf, der ja bekanntlich bis auf die allerobersten erbittert zu führen ist? Ohne noch den Kindern etwas in Figuren, wie echten und unechten Bildern, von Metaphern usw., von Grundbedeutung und übertragener Bedeutung zu erzählen, habe ich ihnen gesagt: Paßt mal auf, ob ihr nicht merkt, daß die Ausdrucksweisen, die wir gebrauchen, zweierlei Art sind. Vergleicht Wendungen wie: auf der einen Seite: 'Der König kam an.' 'Ich nehme die Feder.' 'Ich schreibe einen Brief.' 'Karl ist tot.' 'Der König besiegte die Feinde'; auf der andern Seite: 'Wir ziehen in den Krieg.' 'Die Sonne geht unter.' 'Sie schlug die Augen nieder.' 'Das Fenster geht nach Osten.' 'Er setzt sich zu leicht über alles hinweg' usw. Was bemerkt ihr? In der ersten Art meine ich wirklich ganz genau, was ich grammatisch sage: 'Der König kam an.' 'Ich nehme die Feder.' 'Ich schreibe den Brief' usw. Im zweiten Fall meine ich dagegen nicht wörtlich, was ich grammatisch sage. Soweit es möglich und angängig ist, kann man ja hier auch schon anfangen, von Grundbedeutung und übertragener Bedeutung zu sprechen. Wir 'ziehen' doch nicht in den Krieg (im wörtlichen Sinne), die Sonne 'geht' doch nicht unter, sie 'schlägt' doch die Augen nicht nieder, das Fenster 'geht' doch nicht nach Osten, jemanden, der sich leicht über alles 'hinwegsetzt', will ich doch nicht als guten Springer charakterisieren. Nun merkt euch mal folgendes als strenge Regel. Ihr verfügt wohl noch über einen kleinen Schatz französischer Wendungen, und ihr werdet, wenn ihr auch nicht immer übersetzen sollt, doch noch sehr oft zur französischen Gestaltung eines Gedankens auf die deutsche Gestaltung zurückgehen. Da müßt ihr folgendes bedenken: jede Sprache hat ihre besondere Ausdrucksweise. In zwei Sprachen werden sich die Ausdrucksformen nur da wörtlich decken können, wo sie ganz schlicht und natürlich geblieben sind, kurz, wo man grammatisch genau das sagt, was man meint. Ihr kennt die Vokabeln: *le roi* und *arriver, prendre* und *la plume* usw. Nehmt an, ihr hättet noch nie eine Zusammenstellung gerade dieser Vokabeln angetroffen, ihr könntet nirgends einen französischen Satz wie 'der König kam an', 'ich nehme die Feder' belegen. Und doch dürft ihr, da es sich um ganz natürliche Ausdrucksweise handelt, ohne weiteres wagen, die Gedanken wörtlich französisch wiederzugeben: *Le roi arriva. Je prends la plume. J'écris une lettre. Charles est mort* usw. Sowie aber die Ausdrucksweise von der wirklichen Auffassung sich irgendwie entfernt, heißt es äußerste Vorsicht. Ein *nous tirons* oder *nous traînons dans la guerre* wäre lächerliches Französisch. Dasselbe gilt von den andern angeführten Sätzen. Nun trifft man aber tatsächlich einige ganz merkwürdige deutsche Wendungen im Französischen wörtlich wieder: 'die Belagerung aufheben', '*lever le siège*'; 'Blut ver-

gießen', '*verser le sang*'; 'mit einem Amt bekleidet sein', '*être revêtu d'une charge*' usw.

Die Regel, die wir daraus zu ziehen und auf das strengste zu befolgen haben, lautet daher: Abgesehen von Wendungen, die ich französisch tatsächlich beobachtet habe, die ich aus der Lektüre oder der Konversation belegen kann, darf ich eine wörtliche Wiedergabe deutscher Gedankenform höchstens da wagen, wo ich tatsächlich wörtlich meine, was ich sage. Im andern Falle muß ich auf eine Wiedergabe der deutschen Gedankenform verzichten (falls ich sie eben nicht belegen kann). Ich setze mit dieser Regel bei mündlicher wie bei schriftlicher freier Wiedergabe immer und immer wieder ein und habe gefunden, daß man dadurch mit Leichtigkeit eine große Menge beliebter Fehler ausmerzt. Solche Fehler wie *nous traînons, nous tirons dans la guerre, le soleil perit* ging unter usw., um die gröbsten anzuführen, falls sie wirklich noch vorkommen sollten, richten sich nach der Regel von selbst, sind ja aber auch sonst leicht auszurotten. Aber auch bei feineren Fehlern setzt man mit Erfolg ein. In einer Wiedergabe der Fabel *le Corbeau et le Renard* schrieb mir ein Kind: *Le renard dit: Comment dois-je commencer pour avoir le fromage?* Das Kind hatte die deutsche Form wiedergegeben: 'Wie soll ich es anfangen, den Käse zu bekommen?' Ich fragte: 'Ja meinst du, daß der Fuchs nur begierig war, wie er damit den Anfang machen sollte? Was interessiert ihn wohl noch mehr?' Und die Kinder, die allerdings in dieser Art schon trainiert waren, kamen sofort mit der Antwort: 'Das Ende ist ihm noch wichtiger als der Anfang, denn er will doch den Käse wirklich haben.' Also — ein uneigentlicher Ausdruck. — Ein anderes Kind schreibt in derselben Ausarbeitung: *Qui écoute le flatteur, porte les dépens.* Ich frage nur die Klasse: welcher Fehler? und soundsoviele Antworten: 'Man trägt doch nicht die Kosten.' — Aber auch selbst falscher Partikelgebrauch und einige grammatische Einzelheiten lassen sich mit der Regel bekämpfen. Wieder in derselben Ausarbeitung schreibt ein Kind: *Sur l'arbre était perché un corbeau heureux. Il avait aussi raison d'être heureux; c'est qu'il tenait dans son bec un fromage savoureux.* Das *aussi* ist ein echter Germanismus. Die Regel sagt aber auch, warum es falsch ist. Ich frage, was heißt denn eigentlich 'auch'? Wann gebraucht man es? — 'Ich bin glücklich.' 'Karl ist auch glücklich.' Es stellt also zwei gleichartige Aussagen nebeneinander. Danach würde ich hier als gleichartige Aussagen nebeneinanderstellen: 1. Auf dem Baume saß ein glücklicher Rabe. 2. Er hatte Grund. Meint man das? Nein. Der zweite Satz ist vielmehr die Begründung. Er war glücklich. Denn er hatte Grund. Also ist *aussi* falsch. Oder wieder in derselben Niederschrift. Ein Kind hat es ausgemalt, wie der Rabe den Käse einer beschäftigten Marktfrau vom Tisch hinwegstibitzt hat. Dann heißt es: *Il est très charmé de sa proie et il pense: Le fromage est assez bon.* Ich frage: Was habt ihr an *et* 'und' auszusetzen? 'Und' stellt ebenfalls zwei gleichwertige Aussagen nebeneinander. Will ich nun wirklich von dem Raben folgende zwei Tatsachen gleichwertig erzählen: 1. Er ist entzückt, 2. er denkt: Ist der Käse aber gut? 'Nein, das ist ja eigentlich beides dasselbe.' — Wer schlägt eine andere Form vor? Und von

selbst kommen sie auf: *Charmé de sa proie, il pense. . . .* Oder Fehler wie *je vous veux raconter* statt *je veux vous raconter* (ich sehe von dem in der Konversation üblichen Gebrauch der Voranstellung des Pronomens absichtlich ab). Ich 'will euch' doch nicht; also nicht *je voux veux*; sondern 'euch erzählen'. Dies ist es, was ich will; also *je veux vous raconter*. Und anderes mehr.

Ich muß nun zum Schluß kommen. Die vier stilistischen Stufen, von denen ich gesprochen habe: Wortstellung nach Satzbau — Umwandlungsmöglichkeiten — Einfache Sätze — Beachtung der wörtlichen Bedeutung — stellen die wichtigsten stilistischen Vorbildungsmittel für die unteren Klassenstufen dar. In den oberen Klassen setzen dann andere stilistische Gesichtspunkte ein, die sich auch systematisch folgen und ergänzen müssen, auf die ich aber hier nicht eingehen kann. Wie Sie gesehen haben, verstehe ich unter den Stufen nicht solche, von denen zeitlich eine da aufhört, wo die andere anfängt. Die neue setzt vielmehr innerhalb der alten ein, während diese fortdauert. Wortstellung nach Satzbau, Einfachheit des Ausdrucks, Beachten der wörtlichen Bedeutung, das sind Gesichtspunkte, die immer in der Zukunft beachtet werden müssen, ebenso wie Umwandlungsübungen immer von Nutzen sein können. Die Reihenfolge habe ich seit Jahren geübt und als nutzbringend erkannt, weil eine Stufe in die andere eingreift. Umwandlungen dürfen wohl vorgenommen werden, wenn das Gesetz der Wortstellung festliegt. Erst nach den Umwandlungsübungen läßt man die Phantasie schalten und den eigenen Ausdruck gelten. Und da gilt es wieder erst die Konstruktion zügeln, dann den Ausdruck im einzelnen.

Was aber hoffentlich auch bemerkt worden sein wird, ist, daß diese Art der ersten stilistischen Vorbereitung auf freie Arbeiten kaum oder gar nicht aus dem Rahmen des Grammatischen, Lektüre- und Sprachübungsbetriebs herausfällt, also gar keine eigene Unterrichtszeit für sich beansprucht, sondern sich eigentlich aus dem modernen Unterricht von selbst ergibt, so daß der Ausspruch, den man dann und wann doch immer noch einmal hört: 'Ich habe keine Zeit zu freien Arbeiten, wenn ich alles üben soll!' meiner Meinung und Erfahrung nach vollkommen hinfällig ist. Denn gerade in grammatischer Beziehung gibt es gar keine vortrefflichere Übungsmöglichkeit als die freien Arbeiten. Natürlich müssen die Themata dazu von dem Lehrer oder dem Unterrichtsbuche so geschickt gestellt sein, daß die Schüler in natürlicher Weise veranlaßt werden, darin nicht nur das Inhaltliche, sondern auch das grammatisch neu Gelernte zur Wiederholung zu bringen.

Und nun ganz zum Schluß gestatten Sie mir noch eine Bemerkung. Ich habe mehrmals das Wort 'Phantasie' gebraucht. Wir wissen ja, daß zur Förderung der geistigen Elastizität es höchst wichtig ist, die Tätigkeit der Phantasie, sobald es nur geht, anzuregen. Das geschieht in den Umformungen bereits durch das Suchen nach Ausdrucksmöglichkeiten, bei dem man unter geschicktem Anregen tatsächlich ein wahres Wettrennen unter den Kindern hervorrufen kann; später durch das Ausschmücken kurz angedeuteter Situationen. Die freien Arbeiten, die ich den Kindern gebe, möchte ich in fünf sich

steigernde Gruppen einteilen (von denen sich allerdings keine streng mit einer der vier stilistischen Stufen deckt). 1. Die einfachste Transformation (rein äußerlicher Art, Nacherzählung). 2. Sujets d'imitation (Umwandlungen mit Anwenden auf veränderte Sachverhältnisse). 3. Sujets de reproduction (Nacherzählung) von kurz skizzierten Themen. 4. Sujets d'imagination (Ausmalen kurz angedeuteter Situationen; das eigentliche Gebiet der Phantasie. 5. Sujets d'invention, der eigentliche Aufsatz. Jedenfalls muß auch in der Wahl der Themata ebenso ein systematischer Fortschritt walten wie bei dem Heraussuchen der stilistischen Mittel, mit denen man die Schüler zu geschmackvollem Verwenden der französischen Sprache führen will. Denn: gilt es schon von allen geistigen Errungenschaften in der Schule, daß sie nicht von selbst als reife Frucht vom Baume fallen, sondern systematisch erarbeitet und erobert werden sollen, so gilt dies in ganz besonderem Maße in den so wichtigen, so erzieherischen freien Arbeiten in der Fremdsprache.

DEUTSCHE BILDUNG AUF UNSEREN HÖHEREN SCHULEN

Von Wilhelm Holtschmidt

Es geht ein frisches Wehen durch den Geist unserer deutschen Jugend. Es ist, als ob in vielen dieser jungen, werdenden Menschen eine Sehnsucht wach geworden wäre, sich aufzuraffen, schon jetzt mit teilzunehmen auf eigene Art am Leben des Volksganzen. Und wenn nach jugendlicher Art das Streben gar zu hochgemut und fester Grundlagen und Tatsachen allzusehr entbehrend erscheinen könnte, so muß doch zweierlei wohl beachtet werden: In dem Streben offenbart sich eine neue, bisher uns unbekannte Kraft unseres Volkstums; und ferner: An der Bewegung haben Anteil Männer, die uns als besonnen und klar mitten im geistigen Leben unserer Zeit stehend bekannt sind.

Doch nicht davon soll hier die Rede sein. Die Bewegung der Jugend spricht für sich, und sie lenkt, vielleicht schon allzuoft und allzusehr — wenigstens könnte die Reinheit und Unbefangenheit der Jugend darunter leiden —, die Aufmerksamkeit und Teilnahme der Älteren auf sich.

Ein anderes steht in Frage. Wie stehen die vom Volke zur Bildung der Jugend organisierten Anstalten in ihrem Wesen zu diesen Bewegungen und überhaupt zum Geiste unserer Zeit? Mit anderen Worten: Haben unsere höheren Lehranstalten die Kraft, in unserer Zeit, in der sich neuer Geist kräftig und gestaltend bereits betätigt, den Strom des Lebens in sich aufzunehmen und in neue Kraft umzusetzen, oder flutet er vorbei und läßt sie nur am Ufer stehen als die achtunggebietenden Ruinen der Kultur einer früheren Zeit? Kann nicht aus den verschiedenen Formen unserer höheren Lehranstalten ein einheitliches Bildungsideal entwickelt werden, das auch dem Ringen unserer Zeit ein unmittelbares Ziel stecken könnte?

Das XIX. Jahrh. hat die Grundlagen und Grundtatsachen unserer Kultur so erschüttert und umgestaltet, daß vielleicht spätere Geschlechter eine neue Neuzeit um 1815 beginnen lassen, mit größerem Rechte, als wir bisher die Grenze um 1500 zogen. Die Erschütterung ist dagewesen und dauert zum Teil noch fort und ebenso die Umwandlung. Aber aus der allgemeinen Verwirrung beginnt allmählich ein Neues aufzutauchen, nicht das vielerlei Neue auf allen Gebieten, sondern ein einheitlich Neues, das man künstlerisch mit Stil, wissenschaftlich und sittlich mit Weltanschauung bezeichnen könnte. Aber daß wir das schon besitzen, so weit sind wir noch lange nicht. Was jetzt auftaucht, ist eigentlich nur erst die Sehnsucht. Die ist wach geworden; die ruft nach großen Persönlichkeiten, die in sich einheitlich das Leben unserer Zeit zusammenfassen und so auch zur Darstellung bringen können. Und diese Sehnsucht, deren Wort Fleisch geworden ist bereits in einem Kraft und Größe atmenden Epos, in Spittelers 'Olympischer Frühling', deren Wort Fleisch zu werden beginnt im

Stil unserer Warenhäuser, Fabriken und großen Eisenbauten, für die in der Malerei aus dem Impressionismus heraus eine Bewegung zum großen Stil im Gange ist, für die in der philosophischen Zusammenfassung und geistigen Durchdringung Eucken in seinen 'Geistigen Strömungen der Gegenwart' bereits die Wege zu zeichnen begonnen hat: und diese Sehnsucht sollte glühen und wachsen, ohne daß die höhere Schule Anteil daran nähme?

Die Entwicklung von unten und von oben hat unsere höheren Lehranstalten in eine andere Richtung gedrängt. Der bedeutende Aufschwung des Volkswohlstandes hat den Andrang zu den Quellen einer besseren Bildung ungeheuer gesteigert. Die Schulverwaltung ist dem Streben des Volkes entgegengekommen und hat mit der Massenerziehung auch die entsprechenden Erleichterungen eingeführt. Ob man das beklagen soll, ist eine müßige Frage. Die Tatsache besteht, daß das Streben, den Kindern eine bessere Bildung zu geben, heute viel, viel weiter verbreitet ist als früher. Und daß da natürlich nicht mehr die Maßstäbe angelegt werden können wie früher, als nur die geistig Auserlesenen zum Gymnasium geschickt wurden, ist klar. Damals wurden von wissenschaftlich geschulten und interessierten Lehrern junge Gelehrte herangebildet. Das ist heutzutage nicht mehr möglich, aber wohl auch gar nicht mehr erstrebenswert. Zwar das eine muß bleiben: Unsere Lehrer sollen wissenschaftlich geschult und interessiert sein. Aber das Ziel der Bildung unserer Schüler muß heute ein anderes werden. Zwar auch das muß hier bleiben: Das Wesentliche, was die höhere Schule geben kann, ist, daß sie durch Unterweisung und Einübung in den verschiedenen Fächern die Schüler lehrt, ihre Urteilskraft zu entwickeln und selbständig zu denken. Aber darum brauchen sie weder vollendete Lateiner noch tiftelige Geschichtszahlenwisser, noch mit der Gewandtheit eines Kellners redende Franzosen oder Engländer zu werden. Unsere Lehrer müssen also bei aller Anerkennung eines gründlichen Fachwissens doch auf etwas anderes mehr Wert legen als auf einen noch so formvollendeten Fachunterricht. Der Fachunterricht muß fließen aus der ganzen Persönlichkeit des Lehrers, und zwar des Lehrers, der in sich eine geistige Zusammenfassung und Durchdringung seiner verschiedenen Fächer vorgenommen hat, der eine neue Zusammenfassung in sich vorgenommen hat des Geistes seiner Zeit mit seinen Fächern und dem Wesen der ganzen Bildungsanstalt, an der er wirkt. Eine solche Synthese macht erst schöpferisch, erhebt erst den Lehrer über Fachwissen und Fachkönnen hinaus zu einer Persönlichkeit, die wahre Bildung spenden kann. Und diese selbe Synthese ist ja auch die Forderung unserer Zeit. Wir wollen eine neue Einheit finden im Leben, also auch in der Schule. Oder vielmehr: Die Schule kann schon vorbereiten auf die Arbeit, die das moderne Leben jedem zumutet, der erst wirklich innerlich leben will. Unsere Zeit verlangt nach Klarheit, Einheitlichkeit und großen Zielpunkten, damit um so kräftiger die rege Arbeit auf den verschiedensten Gebieten sich auswirken kann.

Wir müssen also für unsere höheren Schulen ebenfalls suchen nach einer Einheitlichkeit, nach großen Gesichts- und Zielpunkten, damit der Lehrer in sich die Synthese seiner Fächer und seines Bildungsganges um so besser voll-

ziehen kann. Aber wo sollen wir dieses Ziel suchen, mehr auf dem Gebiete des Unterrichtens oder mehr auf dem des Erziehens? Ich meine, über das Erziehen auf der Schule wird mehr schön gesprochen und geschrieben als darin gehandelt. Wir werden also mehr darauf hinarbeiten, durch Unterrichten eine größere Klarheit in den Köpfen unserer Schüler zu erzielen und können dabei immer noch genug durch innere Wahrhaftigkeit, durch Klarheit, Gerechtigkeit und den für Jugendliche so notwendigen Zwang erzieherisch wirken. Also im Unterrichtlichen, nicht im Erzieherischen muß das große Hauptziel gesucht werden, das unsern verschiedenen höheren Unterrichtsformen die Kraft der Einheit, das den Schülern die Kraft der Klarheit und damit vielleicht unserer ganzen Zeit eine größere Sicherheit geistigen Lebens und Wirkens geben soll.

Und gerade da herrscht ja auch die große Verwirrung. Seitdem man dem Gymnasium das Recht aberkannt hat, eine Gelehrtenschule zu sein, hat keine völlige Klarheit und Einheitlichkeit mehr über Ziel und Aufgabe unserer höheren Lehranstalten bestanden. Aus dem humanistischen Bildungsideal Lessings, Herders, Goethes und Schillers war das humanistische Gymnasium erwachsen. Eine neue Zeit, die das Leben unserer großen Geistesmänner zu blaß ästhetisch fand, bildete neue Formen des höheren Unterrichts, die dem Leben der Wirklichkeit mehr angepaßt sein sollten: das Realgymnasium, die Oberrealschule, das Reformgymnasium und das Reformrealgymnasium. Innerhalb dieser einzelnen Systeme wurde wiederum weiterreformiert. Die Gegenwart wurde gegen die Vergangenheit ausgespielt, die Naturwissenschaften gegen die Geisteswissenschaften. Und die Folge davon war ein heftiger Kampf der einzelnen Systeme und Gruppen. Kampf ist gut, Kampf stärkt die Kräfte. Aber er darf ähnlich wie der politische Parteikampf nicht ausarten. Es muß das Gefühl bleiben: was die Kämpfenden wollen, ist eigentlich das gleiche, sie suchen es nur auf verschiedenen Wegen. Und dieses Gefühl hat man in den letzten Jahren des Schulkampfes vermißt.

Aber was ist es nun, was den verschiedenen Arten unserer höheren Lehranstalten die Kraft der Einheit und damit eine größere geistige Stoßkraft geben kann?

Und was ist es, worin unsere Schulen am großen Ringen unserer Zeit Anteil nehmen können, indem sie Zielsicherheit, Klarheit und geschlossene Zusammenfassung im Denken und Wollen unserer strebenden Jugend erzeugen?

Manchem mag es im Unterricht so ergangen sein wie mir, daß er sich verwirrt, ja abgestoßen fühlte von dem unendlichen Tatsachenmaterial, das unsere Lehrbücher in den verschiedensten Fächern den Schülern bieten. Das Gefühl des rettungslosen Untergehens im Sachlichen und Allzusachlichen befiel mich, und ich fing an, für die beiden Fächer, in denen ich vorzugsweise zu wirken habe, für Deutsch und Geschichte, eine Art von Oberbegriff zu suchen, der mir selbst eine größere Klarheit geben sollte in der Auswahl des für die Schüler Wissenswerten, und der zugleich ein würdiges Ziel sein könne, um das man auf den höheren Schulen in langer gemeinsamer Arbeit ringe. Und da kamen mir diese Gedanken:

Alles, was wir in der Geschichte lernen, die vielen verwickelten Kriege und Bündnisse, die kunstvoll aufgebauten Verfassungen, die Werke bedeutender Männer in Wissenschaft und Kunst, die Systeme der Philosophen, die Dome und Tempel der großen Baumeister, die epischen und dramatischen Dichtwerke der verschiedenen Zeitalter, das alles ist uns in der geschichtlichen Betrachtung und vor allem in der geschichtlichen Arbeit unserer Schulen nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zu einem höheren Zweck. Aus all diesem wollen wir einen Einblick gewinnen in das Seelenleben und in die Geistesverfassung des betreffenden Volkes. Indem wir so die gesamten Äußerungen der Kultur auf die Volksseele zurückführen und die Entwicklung deutschen Denkens und Fühlens als letztes und höchstes Ziel lehren, erleichtern wir unsern Schülern die Stellungnahme zu ihrem Volke. Schon während des Unterrichtes geht dem einen oder anderen die Wahrheit auf: Wie hier in großen Zügen die Seele meines Volkes sich vor mir auswirkt und auslebt, wie sie besondere Eigentümlichkeiten hat, so beginnt ja auch mein Seelenleben ähnliche Wege zu gehen; ähnliche Art des Denkens und Empfindens ist ja auch mir eigen; wie sich im Leben des deutschen Volkes mancher Weg als Irrweg erwiesen hat, so wird ähnliches auch mir verwehrt sein.

Und das große Grundproblem geschichtlichen Lebens, das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit wird dem so angeleiteten Schüler von vornherein klarer werden und seine praktische Übertragung ins Leben weniger Schwierigkeit bereiten.

Eines allerdings ist notwendig bei der Herausarbeitung eines solchen Zieles. Unsere Geschichtsbücher und unser Geschichtsunterricht müssen entlastet werden, entlastet vor allem vom allzu vielen Politisch-Historischen. Das erdrückt in seiner Fülle und verwirrt in seiner bunten Vielheit. Aber dafür muß in das Geschichtsbuch hineingearbeitet werden das, was reiner noch als das nur Politische aus dem inneren Leben des Volkes herausgeflossen ist. Hierzu gehören die großen philosophischen Systeme, d. h. national gefärbte Weltanschauungen, hierzu gehören Mythus und Religion, Dichtkunst und bildende Kunst. Liegt nicht in der Entwicklung der griechischen Philosophie bis zu Platon der feinste und reinste Ausdruck des klaren und unabhängigen Griechengeistes? Versteht nicht der, wer die trutzige Kraft und die erdgewachsene, tiefe Frömmigkeit eines romanischen Domes in sich aufgenommen hat, von Politik und Religion der Ritterzeit mehr, als wer die sämtlichen Italienzüge sämtlicher deutscher Kaiser mit Tag und Datum weiß? Glaubt nicht der, der die Mythen der Griechen und Germanen kennt, tiefer und mit mehr Berechtigung an die Urveranlagung dieser beiden Völker für die hohe Poesie? Oder wer die tiefe Tragik des Nibelungenliedes in sich aufgenommen hat, versteht der nicht besser, daß die heidnische Reckenzeit der Germanen durch die ungebändigte Urkraft der Leidenschaften sich selbst zerstören mußte, als wer die Züge und Schicksale sämtlicher Germanenstämme im Völkerwanderungszeitalter kennt?

Demselben Endzweck ordnet sich dann auch die Behandlung der Geschichte der anderen Völker unter. Denn warum sollte Goethes schönes Wort: 'Wer

fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen', nicht auch von der Geschichte gelten?

Der deutsche Unterricht — so sollte man meinen — führt nun doch direkt in das innerste Wesen des Deutschtums hinein. Aber auch hier kann noch viel mehr geschehen als bisher. Das Kunstwerk wird zuerst aus sich heraus und für sich erklärt. Und zum Genießen des Kunstwerkes würde das schon genügen. Aber die Schüler sollen zu einem höheren Standpunkt hingeführt werden, als den ein bloßes Ästhetentum bieten kann. Der Erklärung aus dem Innern des Werkes heraus folgt eine Erklärung und Herleitung aus dem Innern des schaffenden Dichters, dessen Biographie natürlich behandelt sein muß. Und damit noch nicht genug. Zuletzt, und hiermit rundet sich für unsere Schüler der Gesichtskreis, leiten wir den Dichter mit seinen Werken aus seinem deutschen Volkstum her, stellen fest, wie er in seinem Kern die Wesensmerkmale seines Volkes aufweist, wie er aber auch neue Seiten klarer und mächtiger hervortreten läßt, wie er dem Volkstum vieles verdankt, aber in der Hauptsache doch für sein Volk eine Quelle der Kraft und der Schönheit ist, die zum Strome wird, der befruchtend sich wieder in das Volksganze ergießt. Wie schöne Gedanken lassen sich da sinnen und spinnen über Mensch und Volk, über die Beschränkung, die der Einzelpersönlichkeit durch diese Bedingtheit erwächst, aber auch über die bodenwüchsige Kraft, die dem einzelnen aus dem Volksganzen immer wieder zuströmt.

So lehrt ein Vergleich zwischen der griechischen und der germanischen Mythologie, daß die Germanen mit einem viel tiefer bohrenden sittlichen Ernst an die Betrachtung und Gestaltung der Urfragen alles Seins herangegangen sind als die Griechen. Eine Götterdämmerung, die selbst das Höchste in die Tragik der Sünde hinabzieht, fehlt den seligen Olympiern, und eine Gestalt wie den vollständig reinen und schuldlosen Baldur suchen wir bei den Griechen vergebens. Und dieses selbe Verlangen der Urzeit unseres Volkes, über das sinnenhaft Schöne zu einem sittlich Schönen zu gelangen, zeigen große Dichter und Denker in der Hochblüte unserer Kultur. Kant und Schiller, Nietzsche und Spitteler — es ist der schwerblütige germanische Geist in ihnen, der sie immer wieder treibt zu erdenken und zu gestalten den vollkommenen Menschen, der stark ist und gut, der schön ist und gut zugleich.

So würden diese beiden Fächer, Deutsch und Geschichte, eine Grundlage bilden können für eine deutsche, für alle gleiche Bildung auf unseren sämtlichen höheren Schulen. Aber auch die anderen Fächer mit Ausnahme der Mathematik und der Naturwissenschaften können und sollen jedes in seiner Art dem großen Hauptziele, Erkenntnis und Verständnis des deutschen Wesens, dienen. In den fremden Sprachen sei das Ziel: durch die Lektüre eines Schriftwerkes hindurch vorzudringen zum Geiste des betreffenden Volkes. Homer ist uns der Griechengeist der Frühzeit, Horaz der typische Römer, der die Bildungselemente des Griechentums in sich verarbeitet hat usw. Und wie der Kontrast nur ein Mittel ist, um uns das Wesentliche eines Dinges schärfer erkennen zu lassen, so tritt durch die fortlaufende fremdsprachliche Lektüre immer

klarer und reiner hervor das Bild unseres deutschen Wesens. Und selbst im Religionsunterricht, ob protestantisch oder katholisch, können wir dahin geführt werden, zu erkennen, wie sich germanische Frömmigkeit und Innerlichkeit selbst bei gleichem Bekenntnis von der romanischen, slawischen usw. unterscheidet.

Das wäre also das einigende Ziel, das sich und uns über den Streit des Tages zu erheben vermöchte. Es gilt ja, aus den viel verwirrenden Meinungen und Ansichten des Schulstreites, des Weltanschauungsstreites, des politischen, des internationalen Streites, um ein schönes Wort von Eucken zu gebrauchen, eine Berufung von der bloßen Zeit an das Ewige in der Zeit. Aber was ist das Ewige in der Zeit? Das ist es ja, was wir suchen als Einheitliches, Stil und Weltanschauung Bildendes. Aber wir kämpfen ja darum mit unseren uns Deutschen eigentümlichen Mitteln des Geistes, des Gemütes und Körpers. Und dieser Kampf wird uns leicht, wenn wir wissen, was ist und was war deutsch und was hat sich damit bisher erreichen lassen?

Und das ist auch eine Bürgerkunde. Eine Erziehung durch die staatsbürgerliche Gesinnung zu einer deutsch geprägten und durchsetzten Menschlichkeit, und also national und humanistisch zugleich.

Aber scheint das nicht zu schwer, was ich wünsche? Gewiß, wenn nun findige Methodiker kämen und preßten in jeder Unterrichtsstunde diese Gedanken durch sämtliche Formalstufen, so daß die Schüler alles schwarz auf weiß getrost nach Hause tragen könnten. Nein, so habe ich das nicht gemeint. Ich wollte nur vorschlagen: mit solchem Geiste, solchen Gedanken und solchen Kenntnissen sollen die Lehrer sich erfüllen, dann haben wir die Einheit in den verschiedenen Schulsystemen und die Einheit in den großen Zielen. Denn nicht das positiv Beigebrachte und Abfragbare ist ja das Beste und Feinste, was wir in der Schule geben können, sondern was wir als Anregung oder oft nur als Ahnung den Schülern in die Seele legen, das ist die Saat, welche die schönsten Früchte tragen wird.

Also, ob wir nun glauben, nur mit den alten Sprachen den Geist unserer Jugend bilden zu können, oder ob wir glauben, daß neuere Sprachen und moderne Werke unserer Jugend tiefer in die Seele greifen werden, getrennt marschieren wir zu dem gemeinsamen Ziele hin, unsere Schüler, deren Geistes- und Gemütsleben ja aus den dunklen Tiefen gemeinsamen Volksempfindens erwachsen ist, zur Klarheit darüber zu führen: Was ist das für ein Volk, was hat es geleistet, was und auf welchem Gebiete wird es noch Hervorragendes leisten können, und wie stellen wir, die Jugend, der Träger der kommenden Zeit, uns dazu?

So, denke ich, dienen unsere höheren Schulen am besten unserer Zeit und dem aufstrebenden Geiste unserer Zeit. Dem wagemutigen, oft aber über das Ziel hinausschießenden Wollen unserer Jugend halten wir entgegen das reife Können der älteren Vergangenheit und das in ernstem Ringen Geschaffene und Gewordene unserer jüngsten Vergangenheit. Die mögen zusammen ein Parallelogramm der Kräfte bilden, aus dem sich als Diagonale ergibt der zielbewußte Lebenswille und die geklärte Lebensanschauung unserer jungen, werdenden Deutschen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Emil Hammacher, Hauptfragen der modernen Kultur. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1914. IV, 351 S. 10.— Mk.

In erfreulicher Weise mehren sich die Bücher, in denen versucht wird, unsere Kultur in ihrer Ganzheit zu erfassen, sie einheitlich zu verstehen, sie historisch und systematisch zu begreifen. Das vorliegende Werk des Bonner Philosophen Hammacher nimmt eine der ersten Stellen in dieser Literatur ein — mit innerster Teilnahme und Zustimmung zum Ganzen und zu vielem Einzelnen habe ich es gelesen und mich des Reichtumes an Gedanken und Kenntnissen gefreut. Wieviel mehr bedeutet doch so ein Werk eines Hegel nahestehenden Denkers als eins aus der neukantischen Schule, die besser die neoscholastische hieße! Bei Hammacher fühlt man hinter aller Gelehrsamkeit (ihre Beweise sind geschickt in einen Anhang verbannt) stets das Eine, Notwendigste: vor und über allem Reflektieren und Beweisen der Denkarbeit liegt ein tiefes, menschliches Erleben, ein feines Empfinden der verschiedenen Lebenstendenzen, ein wahrhaftes Selbst-Ringen mit den differenten Strömungen der modernen Kultur. Die doppelseitige Bewegung, Schwingung unseres geistigen Seins hat er wahrgenommen und das Tiefproblematische unserer geistigen Existenz durchgekostet — und nun setzt er die erhebliche Energie seines logischen Denkens daran, von diesem Zentrum aus unsere Zeit zu überschauen und das mannigfaltig-bunte Erleben in Begriffe einzufangen. Es ergibt sich als Grundgedanke: wir kranken am Rationalismus, der aus der Aufklärung des XVIII. Jahrh. stammt, und werden an ihm zugrunde gehen — aber gleichzeitig erreichen wir nur durch die Bewußtheit eine Überwindung aller Spaltungen in der 'Mystik', unser Untergang ist auch unser Sieg. 'An der Herrschaft der Abstraktion werden wir zugrunde gehen.' 'Gerade im Zustande der Auflösung können sich einzelne mehr vollenden denn je.' Der Zweck des Rationalismus ist die Bereicherung des Menschen, die Eroberung einer neuen Welt; es entsteht eine objektive Sachkultur, ein Reich des objektiven Geistes, das als selbständige Lebensmacht der Persönlichkeit entgegentritt und sie auflöst — und doch hängt die Möglichkeit und Lebendigkeit der objektiven Welt an der Existenz der Persönlichkeit. Die Geschichte ist ein Kampf um die Verwirklichung der Vernunft, und (metaphysisch gesprochen) das Absolute ist eine Auseinandersetzung zu einer unendlichen Vielheit mit dem Ziele der Verwirklichung des Selbstbewußtseins. Eine Synthese von Individualismus und Universalismus ist nur durch den Gedanken zu erreichen: das Allgemeine in seiner Gesamtheit erwächst mir aus der Fülle der Individualitäten. 'Deshalb ist das höchste Gut 'die Totalität, die durch die geschichtliche 'Aufeinanderfolge eigentümlicher Menschen 'und eigentümlicher Epochen als konkrete 'Allgemeinheit erarbeitet wird und zugleich 'mit stets zunehmender Entfaltung und 'Vertiefung des Geistigen verbunden ist' Hammacher fühlt sich mit der Richtung von Eucken und Bergson teilweise verwandt (tadelt aber ihre Unklarheiten), und stellt sich mit einigem Recht neben v. Hartmann und Drews (charakterisiert aber richtig die Abstraktheit des 'konkreten' Monismus dieser Denker).

So viel über die allgemeine Weltanschauung des Verf., der sich früher durch ein Werk über den Marxismus und über Hegels Stellung zur Gegenwart bekannt gemacht hatte. Das vorliegende Buch beginnt mit einer 'historischen und systematischen Einleitung', in der wir durch einen

kurzen geschichtlichen Überblick vom Mittelalter bis zur Gegenwart geführt werden und in der Hammacher das erkenntnistheoretische Fundament für seine Kulturkritik legt. Im zweiten Teil folgt die 'Kritik der modernen Kultur' — da wird in zehn Abschnitten über Recht und Staat, Sozialdemokratie, Kapitalismus und Sozialismus, Frauenfrage, sexuelle Frage, religiöse Krisis, Wesen des Christentums, Monismus, Nietzsche, moderne Kunst usw. gehandelt. Vieles darin ist mir sehr sympathisch, und mit dem Grundzug der Kritik bin ich durchaus einverstanden.[1]) Da ich dem Ganzen nicht nachgehen kann, setze ich nur einige Zitate hierher. 'Wer die Rationalisierung 'der Instinkte nicht verträgt, der mag sie 'ablehnen, und er befindet sich dabei in 'der besten Gesellschaft. Ein anderer wird 'auf solche Weise seine Aktivität erhöhen' (123). 'Man schütze sich vor Verweichlichung, aber man verschließe sich nicht 'der Erkenntnis, daß auch Luxus ein Wert 'ist und deshalb der Reichtum nicht verachtet werden darf' (ebd.). 'Die wirklichen 'Dichter der Gegenwart pflegen der Masse 'der sogenannten Gebildeten kaum dem 'Namen nach bekannt zu sein' (126). 'Die 'harmlose Freundlichkeit, die Menschen 'seien zum Glück geboren, zerfällt vor jedem tiefen Menschen' (246). Auf die feinen Bemerkungen über die moderne Kunst kann ich nur hinweisen. Hervorheben möchte ich aber noch einige Bemerkungen zur Pädagogik. Hammacher hält mit Recht die Reform des Schulwesens für hochbedeutsam und fordert 'Sonderschulen für Begabte'. Die Einheitschule lehnt er ab: es würde eine solche das Massenbewußtsein sehr stärken, was äußerst gefährlich ist; das bloße Gefühl, zur Masse zu gehören, fördert das Massesein. Sehr richtig ist die Forderung, daß die Geburt fortan niemand mehr, der von höherer Begabung ist, an einer höheren Laufbahn hindert (178). Die Demokratisierung der Bildungswege ist dabei nur Mittel zur qualitativen Aristokratie. Sie ist dabei nur möglich gemeinsam mit einer neuen Fundierung der Pädagogik überhaupt, dem Aufbau der Erziehung auf dem Goetheschen Prinzip der Ehrfurcht.

Das sind nur Proben von den zahlreichen Einzelurteilen Hammachers, die mir das Buch lieb machen; anderen wird anderes sympathisch sein. Aber unabhängig von diesen Details bleibt der wissenschaftliche Wert des Ganzen bestehen als einer gründlichen und wohlfundierten Philosophie der modernen Kultur. Otto Braun.

[1]) Ich darf wohl als Beleg dafür auf meinen 'Grundriß einer Philosophie des Schaffens als Kulturphilosophie' 1912 verweisen.

O. Uttendörfer, Das Erziehungswesen Zinzendorfs und der Brüdergemeine in seinen Anfängen (Mon. Germ. Paedag. Bd. LI). Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1912. X, 271 S. 7.20 Mk.

Trotz einer ziemlich umfänglichen Literatur über die Herrnhuter Brüdergemeine ist über die Lehreinrichtungen und die Erziehungsweise derselben bisher nur wenig bekannt gewesen; das bezeugt der Lakonismus der Handbücher. Vor allem über die ersten Zeiten der Zinzendorfschen Bewegung, in die die Versuche fallen, in Kursachsen festen Boden zu fassen, wußte man so gut wie nichts. Nur das eine war (aus Arbeiten von Hark und F. Körner) bekannt, daß sich bald zwischen der Gemeine und der Regierung ein gespanntes Verhältnis herausbildete, das zwar zunächst auf kirchlichem Boden zum Ausdruck kam, aber auch auf die damit zusammenhängenden Schul- und Erziehungsverhältnisse seine Rückwirkung äußerte. Außerdem wußte man, daß die Pädagogik der Brüdergemeine aus dem Ideenkreise Speners und der Pietisten herzuleiten sei, und daß ihr Erziehungswesen sich vielfach mit den Formen der hallischen Waisenhauserziehung unter Aug. Hermann Franckes Leitung decke. Einen tieferen Einblick hatte man bisher aber noch nicht tun können.

Dem ist nun, wenigstens für die sächsische Frühzeit und für die Erkenntnis von der Entwicklung von Zinzendorfs Ansichten selbst durch berufene Hand abgeholfen. Der Autor, jetzt Seminardirektor von Niesky, hat sich der Mühe unterzogen, den Werdegang der herrnhutischen Erziehung darzustellen, und, was für uns das Wesentliche ist, vor allem auf Akten und anderem un-

gedruckten Material gefußt, gedruckte Quellen erst in zweiter Linie zur Hilfe herangezogen Damit hat er ein wirkliches Originalwerk geschaffen, lebensvoll und bis in die Einzelheiten sauber ausgeführt, das aller künftigen Forschung über dies Gebiet als Grundlage dienen wird.

In der neuen Darstellung sind natürlich die Hauptzüge dieselben geblieben; wir lernen nur manche Einzelheiten besser verstehen. Das Ganze zerfällt in fünf Hauptteile: 1. Zinzendorfs eigene Jugendentwicklung. 2. Die erzieherischen Ideen Zinzendorfs. 3. Die Geschichte des herrnhutischen Waisenhauses. 4. Die religiöse Erziehung daselbst. 5. Die Beziehungen nach außen. — Die Abschnitte, die die Umsetzung der Zinzendorfschen Ideen in die Praxis darstellen, sind die ausgeführtesten, und, wie begreiflich, auch die interessantesten. Wir lernen herrnhutische Erziehung kennen, die sich von dem damals viel beliebten Ideal des *homo politus* und von der lutherischen Orthodoxie, die im erlernbaren Dogma das Genüge fand, scharf abwendet; es kommt ihr nicht sowohl auf stark entwickelte Kenntnisse, wie auf ein reiches inneres Leben an, das auf religiöse Erweckung und fromme Taten bedacht war. Wir lernen ferner, und das ist eines der wichtigsten Ergebnisse, daß Zinzendorf seine Gedanken (die er auch erst nach und nach herausgearbeitet hatte; vgl. Paulsen I² S. 567 Note) nur vielfach modifiziert zur Durchführung zu bringen vermochte, und daß die Brüdergemeine teils selbst manches an ihnen geändert hat, teils auch gezwungen gewesen ist, sich den Verhältnissen des Staates anzupassen, in denen sie ihr diesseitiges Dasein führte. Schließlich sehen wir, und das muß immer wieder betont werden, daß die herrnhutische Erziehung, bei allem religiösen Einschlage, etwas Kräftiges und Männliches an sich hat und sich weit von der philanthropischen Weichlichkeit entfernt hielt, mit der man fünfzig Jahre später das pädagogische Allheilmittel gefunden zu haben glaubte. Die Abschnitte, die von dem Alumnatsleben handeln, und die nimmermüde Fürsorge für das geistige und leibliche Wohl ihrer Zöglinge, die aus ihnen hervorleuchtet, bezeugen hinreichend die kräftige Art, mit der diese frommen Leute das Erziehungsproblem anpackten und nach ihrer Weise zu lösen versuchten. Ihr Werk ist darum auch von Bestand gewesen und blüht heute noch fort. Wir wollen hoffen, daß es Uttendörfer gelingt, auch noch das Weitere in einer Gesamtdarstellung der herrnhutischen Erziehungsanstalten bis auf den heutigen Tag darzustellen und damit der Bildungsgeschichte einzufügen.

Es ist zu begreifen, daß der Verf. sich darauf beschränkt hat, das Wachstum des einen Stammes zur Anschauung zu bringen. Denn es ist um das Bildungswesen der Brüdergemeine etwas Besonderes: es löst sich von der herkömmlichen Form los, die der Staat geordnet oder bevorzugt hat, und sucht auf anderem Wege tüchtige und gute Menschen heranzubilden. Trotzdem hätten die mannigfachen Beziehungen, in die das Bildungswesen zu seiner Umwelt treten mußte, doch wohl etwas stärker, als es bei U. in dem fünften kurzen Abschnitt geschehen ist, betont und ausgeführt werden sollen. Erst durch die Einfügung in das Gesamtgetriebe, vor allem des kursächsischen Staates, wird manches richtig klar. Denn die Brüdergemeine hat sich zu ihrer pädagogischen Besonderheit erst durchkämpfen müssen, nicht nur, weil sie unter sich nicht einig war, sondern vor allem im Zwiste mit anderen Gewalten, und diese Kämpfe sind besonders in den Anfangszeiten gar nicht unbedeutend gewesen: denn man sah in Sachsen mehrfach mit Eifersucht und Mißtrauen auf das Emporkommen der *ecclesiola* mit dem verdächtigen hallensischen Einschlag. Freilich an der Erziehung der Waisenkinder zu frommen Menschen und zu bescheidenen Hantierungen hatte man nichts auszusetzen: hierin ließen Staat und Nachbarstädte den idealistisch gesinnten Grafen gern gewähren. Aber die Sache nahm sofort eine andere Wendung, als auch 'gute' Familien ihre Kinder der neuen pietistischen Erziehungsform teilhaftig werden lassen wollten und Zinzendorf sich dadurch veranlaßt sah, seinem Waisenhaus eine 'Flügelanstalt' anzugliedern, die eine bessere, mit humanistischen Elementen stark durchsetzte Erziehungsform vermitteln sollte. Damit lenkte man zu der staatlichen Weise zurück, die den gymnasialen Unterricht in direkter

und einziger Linie auf die Universität lossteuerte, und zu der Welt der Tatsachen, in der ja die so erzogenen Kinder trotzdem leben sollten. Eine Weile lang war das auch ganz gut gegangen; es fehlte nicht an entsprechenden (theologisch vorgebildeten) Lehrkräften, die Schule wuchs, und es tauchte der Gedanke an weitere solche Anstalten auf; ja in der Ferne winkte manchem Herrnhuter schon die Brüderuniversität. Zinzendorf selbst war freilich mit dieser Entwicklung nicht zufrieden; nach seiner Ansicht (die der der praktischer Denkenden widersprach) sollten die 'Kinder im Flügel' keine gelehrten Herren werden, sondern die religiösen Interessen sollten allen anderen vorangehen. Die Brüdergemeine solle nichts Selbständiges sein, sondern nur eine *ecclesiola*, die innerhalb der lutherischen Kirche stehe, und darum höchstens 'fromme Bediente oder Hauslehrer' ausbilden, aber nicht zu höheren Berufen führen. Aber anders gerichtete Glieder der Gemeine waren für eine selbständigere Ausgestaltung des Erziehungswesens. Sie bekamen die Oberhand und, vor allem durch den Zittauer Gymnasialdirektor Dr. Polykarp Müller gestützt (Gärtner, Quellenb. des Gymn. Zittau II, 65 Anm.), wurde die gelehrte Schule 1733 ganz in der Weise der damaligen sächsischen Gelehrtenschule eingerichtet, allerdings mit einer der Zeit weit vorauseilenden Betonung der Realien und der modernen Sprachen (S. 94). Dies erregte aber mehrfach Mißfallen. Der Zittauer Rat drängte den Rektor Polykarp Müller, abzugehen, da er hinreichend bewiesen habe, daß er von dem orthodox-kursächsischen Standpunkt abweiche (war ja doch damals die Unterschrift unter die Formula Concordiae noch obligatorisch!), und verpflichtete seinen Nachfolger Gerlach, zum früheren Usus zurückzukehren, was sich dadurch dokumentierte, daß das bekannte Hauptpalladium der Orthodoxie, das Compendium Hutteri, wieder in die Schule zurückgeführt ward, nachdem es eine Zeitlang abgeschafft war. Auch die Brüdergemeine mußte die Einmischung des Staates, der sich, außer in kirchlichen Fragen, sehr wenig um Schulsachen kümmerte, empfinden. Die heterodoxen Lehrer der Flügelanstalt mußten weichen, und diese selbst geriet in die größte Gefahr. Doch da half P. Müller aus, der sich freiwillig in ihren Dienst stellte. Er schuf einen zweiten, viel gemäßigteren Plan, und in diesem scheint man sie nicht gestört zu haben, bis durch Müllers Weggang die treibende Kraft, wenigstens für Sachsen, wegfiel. Die Gelehrtenschule wurde deshalb nach der Wetterau verlegt, und seitdem haben sich in Sachsen höhere Lehranstalten auf Grund herrnhutischer Prinzipien nicht wieder entwickelt. Sie entstanden erst später und außerhalb, und die orthodox gerichtete Schulpolitik blieb siegreich, bis der große Ansturm kam, in dem sich Pietismus und Aufklärung zusammenfanden und den Fortschritt der sogenannten Ernestischen Schulreform von 1773 brachten. — Wir haben den weiteren Gang der Dinge, die sich an U.s Buch anschließen, hier angedeutet, einmal, weil an sich diese Vorgänge Interesse genug beanspruchen dürfen, da sie ein Stück noch ungeschriebener deutscher Bildungsgeschichte darstellen, und dann, weil wir gern in den zu erhoffenden Forschungen Uttendörfers sie mit erörtert sehen möchten, damit das aus den Dresdener und Zittauer Akten bekannte Material durch das Herrnhuter Archiv seine erwünschte und nötige Ergänzung finde. Denn das gebotene Gute erregt den Wunsch nach mehr!

Ernst Schwabe.

Georg Kerschensteiner, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Neue Untersuchungen einer alten Frage. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner 1914. XII, 141 S. Geh. 3.— Mk., geb. 3.60 Mk.

Was der Verfasser im Titel verspricht, wird in den Ausführungen des Buches geleistet; wir haben wirklich neue Untersuchungen einer in den letzten Jahrzehnten viel erörterten Frage vor uns, und auch die Ergebnisse, zu denen der Gang der psychologischen Entwicklung führt, sind neu und eigenartig. Der Verfasser sucht zuerst den Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts für die formale Bildung des Geistes, d. h. für die Erziehung zum logischen Denken festzustellen. Um die Aufgabe auf eine gesicherte Grundlage zu stellen, wird an Beispielen aus dem Grie-

chischen, Lateinischen und Englischen der formale Bildungswert des sprachlichen Unterrichts beim Übersetzen dargelegt; es zeigt sich, daß der geistige Prozeß bei jedem planmäßigen Übersetzen sich in vier Stufen vollzieht, die im wesentlichen jenen Stufen entsprechen, die Huxley bereits 1854 als für alle wissenschaftlichen Methoden gültig nachgewiesen hat. Hierauf schreitet die Untersuchung zur Feststellung, ob und inwieweit der naturwissenschaftliche Unterricht imstande ist, eine gleiche Schulung des Geistes zu leisten. Durch Beispiele aus der Physik und Chemie wird klargestellt, wie dieser Unterricht zu gestalten ist, wenn er der Forderung der wissenschaftlichen Methode gerecht werden soll. Hieran schließt sich eine kritische Untersuchung über die Einrichtung unserer Aufgabensammlungen, wie sie den praktischen Arbeiten im heutigen naturwissenschaftlichen Unterricht zugrunde gelegt werden, sowie ein beachtenswertes Kapitel über die Entwicklung der Beobachtungsbegabung; zuletzt werden die moralischen Erziehungswerte des naturwissenschaftlichen Unterrichts einer sehr geschickten Darstellung unterzogen, der man sicher in allen Punkten wird zustimmen dürfen.

Und das Gesamtergebnis: der naturwissenschaftliche Unterrichtsbetrieb, wie er zur Zeit an den höheren Lehranstalten bei uns gehandhabt wird, entspricht nicht den Forderungen der wissenschaftlichen Methode, wenigstens nicht hinsichtlich der Ausbildung der Form, in der sich das logische Denken vollzieht. Hinsichtlich der Schulung des logischen Denkens ist der sprachliche Unterricht, insbesondere der Unterricht in den alten Sprachen, vorläufig dem naturwissenschaftlichen weit überlegen. Der Krebsschaden, an dem dieser Unterricht krankt, ist die Vielwisserei. ‘Nur eine radikale Abkehr von dem Enzy- ‘klopädismus, der ihn beherrscht, von der ‘Seuche des Überblicks, an der alle Schulen ‘kranken, kann den naturwissenschaftlichen ‘Unterricht zu einem wertvollen Erziehungs- ‘faktor machen, zu einem ebenso wertvollen ‘wie die Beschäftigung mit lateinischer und ‘griechischer Sprache.’ Nach den eignen Angaben des Verfassers stellt somit sein Buch ein ernstes Mahnwort an die realistischen Anstalten dar, den Unterricht in den Naturwissenschaften nicht nach stofflichen Gesichtspunkten einzurichten, sondern durch starkes Beschneiden des Unterrichtsstoffes einen Betrieb zu ermöglichen, der mit der geistigen Schulung des richtig betriebenen humanistischen Gymnasiums in Wettbewerb treten kann.

Den Ausführungen des Verfassers wird man sicher in vielen Punkten die Zustimmung nicht versagen, und es ist unzweifelhaft, daß für den Lehrer der Naturwissenschaften ebenso wie für den der Sprachen das Buch zu einer reichen Quelle der Belehrung werden kann. Im einzelnen aber, insbesondere in der psychologischen Begründung und bezüglich der Wertung der Unterrichtsfächer kann der Verfasser lebhaften Widerspruchs sicher sein; denn es erscheint zweifelhaft, ob seine Beweisführung in allen Punkten als ausreichend anzusehen ist und zu den Schlüssen berechtigt, die er hieraus zieht. Jedenfalls regt das Buch lebhaft zur Fragestellung, vielleicht sogar zum Widerspruch an.

Für den vorliegenden Zweck mag es genügen, einen einzelnen Punkt nach dieser Richtung hin zu untersuchen. Anknüpfend an das Übersetzungsbeispiel des Pindarschen Fragments: *νόμος ὁ πάντων βασιλεύς, θνατῶν τε καὶ ἀθανάτων, ἄγει δικαιῶν τὸ βιαιότατον ὑπερτάτᾳ χειρί* aus Platons Gorgias, das der Verfasser selbst zum Ausgangspunkte seiner methodischen Untersuchung und des Vergleichs zwischen sprachlichem und naturwissenschaftlichem Unterricht macht, wird man wohl zu der Frage veranlaßt: Entspricht der wirkliche Verlauf der selbständigen Übersetzungstätigkeit des Schülers, also der Arbeit bei der häuslichen Vorbereitung einer bisher nicht gelesenen Stelle, dem Denkprozeß, wie ihn der Verfasser für den einzelnen Fall — der allerdings als typisch gesetzt wird — konstruiert? Vielleicht in dem kurzen grammatischen Teil, den der Schüler selbständig leicht bewältigt, und zwar um so leichter, als ihm wahrscheinlich das Lexikon über die einzige grammatische Schwierigkeit (*ἄγει δικαιῶν τὸ βιαιότατον*), wenn man für einen Primaner von einer solchen hier überhaupt reden kann, hinweghilft. Man kann annehmen, daß er nicht auf die Über-

setzung des Verfassers, sondern auf die einfachere, wie sie Schleiermacher gibt (ἄγειν = herbeiführen), gebracht wird und sich dabei beruhigt. νόμος übersetzt Schleiermacher mit Gesetz, und auch in der Neuausgabe von Güthling ist diese Übersetzung beibehalten. Soll man dem Schüler ein Weiteres zumuten? Wenn vollends der Lehrer es nicht unterlassen hat, den Sinn der vorhergehenden Ausführungen des Kallikles klarzustellen, wenn er auf den πόλεμος πατὴρ πάντων und vielleicht auf das *bellum omnium contra omnes* oder gar auf das, was Schiller vom Urstand der Natur sagt (Tell II 2), Bezug genommen hat, so hat der Schüler gar keine Veranlassung, weiter zu fragen. Alles ist für ihn klar. Wenn aber der Lehrer die Stelle im Sinne Kerschensteiners aufgefaßt haben will (über die Richtigkeit dieser Auffassung soll hier nicht entschieden werden), so wird er in gemeinsamer Tätigkeit im Klassenunterricht mit den Schülern den Sinn entwickeln und herausarbeiten. Auch dies ist, wenn es der Lehrer richtig anfaßt, Forscherarbeit, Denkarbeit, die nach den von Huxley festgestellten Stufen abläuft. Die ganze Denktätigkeit des Schülers bis zur endgültigen Feststellung der Übersetzung zerfällt also in zwei Teile, in die Arbeit zu Haus und in die Arbeit im Unterricht, erstere ohne jede Hilfe, letztere unter Leitung des Lehrers. Von der Natur des Stoffes und von der einzelnen Schülerpersönlichkeit hängt es ab, welche von beiden überwiegt. Auch die Arbeit im Unterrichte kann so gestaltet werden, daß sie selbständige Tätigkeit, nicht bloß Übermittelung vorstellt. Für die inhaltlich meist recht schweren Platonischen Dialoge ist diese Arbeit gar nicht zu entbehren, sie bildet den wichtigeren Teil, oft sogar das Gesamtergebnis der Unterweisung, da von einer formalen Bildung im Sinne Kerschensteiners dann nicht geredet werden kann, wenn der Schüler bei der Hausaufgabe die gedruckte Übersetzung zu Hilfe gezogen hat.

Im Anschluß an die Übersetzungsübungen wendet sich der Verfasser zu der Untersuchung, ob und wie weit der naturwissenschaftliche Unterricht imstande ist, eine gleiche Schulung zu geben wie der Unterricht in den Sprachen. Die Ausführungen regen von neuem zu der Frage an, ob nicht auch hier der Selbständigkeit des Schülers zu viel zugemutet werde. Kerschensteiner selbst (S. 41) hält es für völlig ausgeschlossen, die Schüler den Weg des Forschers, d. h. den Weg der Aufsuchung der Gesetze, ohne jede Anweisung gehen zu lassen. Anweisung ist also erforderlich, sei es durch das Buch oder, was im Unterricht das Gegebene ist, durch den Lehrer. Gedankengänge, wie sie von Kerschensteiner als mustergültig in den Beispielen aus der Physik und Chemie dargestellt werden, können vom Schüler nur dann als selbständige Leistung gezeitigt werden, wenn ähnliche Beispiele vorher unter Leitung des Lehrers zur Durchnahme gebracht sind. Der Versuch, Hausaufgaben dieser Art zur freiwilligen Betätigung zu stellen, ist gemacht worden und dürfte auch zu erfreulichen Ergebnissen führen, sofern der experimentelle Teil der Aufgabe mit den einfachen Mitteln, die dem Schüler zu Gebote stehen, gelöst werden kann. Für die Durchnahme neuer Stoffe wäre 'planlose' Selbständigkeit vom Übel; resultatloses Arbeiten bedeutet nicht bloß Zeitvergeudung, sondern erzeugt auch Unlust. Hier ist die Leitung des Lehrers am Platz, die dem Schüler leise den Weg andeutet, ihn führt, ohne ihn zu beengen; hier kann sich der Lehrer in seiner ganzen didaktischen Kunst erweisen. Die Aufgabe ist im Unterricht festgestellt, nicht aus dem Buch, sondern als Ergebnis der vorhergehenden Forschung — amtliche Pläne, die den Stoff von vornherein festlegen und gruppieren, bedeuten eine Einengung der Lehrerpersönlichkeit, jeder Lehrer muß sich seinen Plan selber zurechtlegen — in gemeinsamer Arbeit wird die Frage geprüft, Vermutungen werden aufgestellt, Vorschläge für die Lösung gemacht, die Entscheidung erfolgt durch den Versuch, der, falls angängig, von dem Schüler selbst ausgeführt, andernfalls von dem Lehrer zur Anschauung gebracht wird. Bei der Ausarbeitung des Ergebnisses zeigen sich neue Fragen, neue Probleme werden aufgestellt, welche sofort in Angriff genommen oder der späteren Untersuchung vorbehalten werden. So schreitet der Unterricht, losgelöst von systematischer Behandlung des Stoffes, von

Problem zu Problem, wobei für die Wertung der Unterweisung nicht die Menge der Erkenntnis, sondern die Denkarbeit, die zur Erkenntnis führte, maßgebend ist.

Gegen einen derartigen Betrieb wird Kerschensteiner — so möchte ich annehmen — nichts einzuwenden haben; hier wird die Selbständigkeit des Schülers nicht unterbunden, es wird Forscherarbeit geleistet — soweit man von einer solchen beim Schüler sprechen kann — genau in demselben Maße, wie bei der geistigen Arbeit, die die Übersetzungstätigkeit begleitet. — Ein ganz andrer Unterrichtsbetrieb ist es, dem Kerschensteiner zu Leibe geht: Vortrag nach dem Buch oder gar Vorlesen aus dem Buche — Erklärung der Figur im Buche — Zeichnung des Versuches — im günstigen Fall Ausführung des Versuches mit mehr oder minder Erfolg — Katechese im Dialog und etwaige mathematische Übungen (letztere vielfach bevorzugt); in der nächsten Stunde Abfragen des Stoffes; Gesamtergebnis am Ende des Schuljahrs: Durchnahme des Pensums, wie es im Buch vorgeschrieben ist. Daß ein derartiger Unterricht die Werte, die in den naturwissenschaftlichen Lehrstoffen ruhen, nicht herausholt, daß er in bezug auf Erzeugung geistiger Werte dem Sprachunterricht auch nicht annähernd gleich steht, bedarf keines Beweises. Glücklicherweise ist diese Art Unterricht, wenn sie auch vielleicht noch nicht ganz verschwunden ist, doch stark im Schwinden begriffen. Die Lehrer der Naturwissenschaften sind sich im allgemeinen wohl bewußt, wovon der Wert ihres Unterrichts abhängt. Daß die Schwierigkeiten, mit denen der naturwissenschaftliche Unterricht zu kämpfen hat, vielfach noch nicht ganz beseitigt sind, erklärt sich aus dem Gang seiner Entwicklung. Überstürzung wäre hier ebensowenig am Platz wie Stillstand.

Mag man das scharfe Urteil, welches Kerschensteiner über den Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts fällt, nicht als ganz berechtigt ansehen, mag man in manchen Punkten, besonders in den theoretischen Ansichten, verschiedener Meinung sein, der Wert der Ergebnisse seiner Untersuchungen bleibt ungemindert: Geistige Schulung auf naturwissenschaftlicher Grundlage muß das Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts sein, wenn er gleichwertig neben dem sprachlichen Unterricht bestehen soll. Franz Schickhelm.

Killing und Hovestadt, Handbuch des mathematischen Unterrichts. Leipzig, B. G. Teubner. 1. Bd. 1910. VIII, 456 S., geb. 11.— Mk. 2. Bd. 1913 X, 469 S., geb. 11.— Mk.

Zu welchem Zweck treibt man Mathematik auf der Schule? Nach welchen Grundsätzen ist der Stoff auszuwählen? Diese Fragen werden verschieden beantwortet, und es scheint wenig Aussicht auf Einigung vorhanden. Denn bei keiner Wissenschaft hält es so schwer, einen Überblick über das ganze Gebiet zu gewinnen, und bei keiner gewährt schon ein kleines Stück so viel Anlaß zu immer neuer und reizvoller Beschäftigung, denn 'wo ihr's packt, da ist's interessant.' So kommt gerade der mathematische Unterricht in die Gefahr, sich in Einzelheiten zu verlieren, die weitab von den Wegen der Wissenschaft und den Bedürfnissen der Jugend liegen. Aber so ist es auch zu erklären, daß lange Jahre hindurch viele der besten Köpfe sich von der Mathematik ab und der frisch aufblühenden Physik zuwandten, weil dort die Möglichkeit vorlag, mit der Wissenschaft in Fühlung zu bleiben, während in der Mathematik das vollständige Fehlen von leicht verständlichen und dabei wissenschaftlich zuverlässigen Werken jede Weiterarbeit aufs äußerste erschwerte. Diese Periode ist jetzt glücklich überwunden, denn namentlich infolge der Arbeiten von F. Klein werden jetzt auch an Universitäten vielfach Unterrichtsfragen behandelt. Den ersten vollständigen Überblick gab Weber-Wellstein, es folgte in ganz anderer Darstellung die 'Elementar-Mathematik vom höheren Standpunkte aus' von F. Klein, und als drittes (Thieme-Meyer-Färber-Stolle ist zur Zeit noch nicht vollendet, Höfler beschränkt sich ebenso wie Reidt auf den eigentlichen Unterricht) schließt sich das 'Handbuch des mathematischen Unterrichts' von Killing und Hovestadt an, das durch Zusammenarbeiten eines Universitäts- und eines Gymnasial-Professors entstanden ist.

Man kann dies Buch kurz als einen

Euklid in modernem Gewand bezeichnen, denn die 'geometrische Logik' ist überall stark hervorgehoben; den Inhalt bildet reine Mathematik und besonders Geometrie, Arithmetik ist auf einen Abschnitt über Irrationalzahlen beschränkt, und Anwendungen (Feldmessung, Schiffahrt, Himmelskunde, geographische Karten) sind zwar erwähnt, aber nur kurz behandelt. Für den Unterricht ist dies Werk besonders wertvoll, weil es verschiedene mögliche Wege miteinander vergleicht, Vorteile und Nachteile abwägt und auf häufig vorkommende Fehler aufmerksam macht.

Das Buch läßt sich nicht schnell lesen, weil man die Figuren in den meisten Fällen erst aus den Angaben zeichnen muß, aber man wird überall erfreut durch die Gründlichkeit der Behandlung. Die Hälfte des ersten Bandes ist der Darstellung der Grundlagen der Geometrie gewidmet, die Axiome, die Begriffe 'rechts' und 'links' in der Ebene und im Raume, Flächen- und Rauminhalt und die uneigentlichen Gebilde kommen zur Besprechung. Dabei ist der Bemerkung I 160 zuzustimmen, daß im Unterricht zwar die unendlich fernen Punkte und die unendlich ferne Gerade vielfache Anwendung finden können, daß die imaginären Kreispunkte aber abzulehnen sind. Treffend und brauchbar ist die Bemerkung I 214, daß Identitätssätze selbstverständlich umkehrbar sind, daß die indirekten Beweise für diese Umkehrungen also entbehrt werden können. Eine Definition des Winkels ist nicht gegeben, das Winkelfeld als Größe I 254 wird mit Recht abgelehnt. Es folgt dann eine Behandlung der Schulplanimetrie, die eine Vermittlung zwischen Wissenschaft und Unterricht anbahnen will; besonders ausführlich die Parallelentheorie, dann Kreislehre, Flächengleichheit, Ähnlichkeit und Kreismessung. Auch die neueren Abschnitte, Doppelverhältnisse, Pol und Polare, Kreisbüschel, Inversion erfahren zwar eingehende Besprechung, aber sie bilden eigentlich nur die Vorbereitung für das Taktionsproblem, das als Krönung der Planimetrie erscheint, und dessen ältere und neuere Lösungen eingehend behandelt und verglichen werden.

Die Trignometrie wird wesentlich als Hilfsmittel zur Auffindung geometrischer Sätze und Dreieckskonstruktionen benutzt, und die Winke, die in dieser Hinsicht gegeben werden, sind sehr beachtenswert. Nicht zustimmen kann dagegen der Berichterstatter, wenn die Rechnungen mit den einfachen Funktionen abgelehnt und nur die Logarithmen benutzt werden. Der Lehrer, der sein Leben lang mit den Logarithmen der Funktionen rechnet, vergißt zu leicht, wie schwer das Verständnis dem Anfänger wird, und wie die unmittelbare Benutzung der Funktionen bei einfachen Aufgaben das Verständnis erleichtert. Die Rechnung wird dann weder langwierig noch geisttötend, wenn man sich auf drei bis vier geltende Ziffern beschränkt. Auch den Satz II 39: 'Jede durch eine Formel ermittelte Größe darf zur Auffindung weiterer Größen benutzt werden', kann man nur als Notbehelf gelten lassen, wenn die Rechnung dadurch abgekürzt wird, aber nicht als 'Prinzip'; denn man darf nicht unvermeidbare Ungenauigkeiten und mögliche Fehler in die folgenden Rechnungen eintreten lassen. Die II 81 erwähnte 'auffallende Erscheinung', daß in den angeführten Beispielen, auch wenn sie auf Gleichungen dritten und fünften Grades führen, nur zwei reelle Lösungen vorhanden sind, ist wohl zufälliger Natur, denn wenn einfache Dreiecksaufgaben crh_c, $cr \sphericalangle cm_a$ vier reelle Lösungen haben können, so liegt ein allgemeines Gesetz nicht vor. In der Raumlehre ist am interessantesten die vollständige und strenge Zurückführung auf die Axiome, die einwandfreie Ableitung von Oberfläche und Inhalt, die Dehnsche Methode der Zurückführung von Oberfläche und Länge auf Rauminhalt. Sodann folgen das Cavalierische Prinzip, der Eulersche Satz, die regelmäßigen Körper, Kugelteilung, sphärische Trigonometrie, auch in der Erweiterung von Möbius und Study. Wie leicht in der Mathematik Fehler übersehen werden, zeigt der II 295 erwähnte Satz, der in Grunerts Archiv 1848 'bewiesen' ist: 'Wenn ein Polyeder eine Inkugel, Umkugel und Kantenkugel besitzt, so ist es regelmäßig.' Der Satz ist nicht richtig, denn jede gerade Pyramide mit regelmäßiger Grundfläche besitzt zwei Kantenkugeln, wie ich in meiner Aufgabensammlung II 118 erwähnt habe.

Die großen Vorzüge des Werkes erkenne ich rückhaltlos an und wünsche, daß jeder Mathematiker es benutzt, um seinen Unterricht zu vertiefen, aber ich möchte doch auch gewisse Bedenken nicht zurückhalten. Ein Handbuch der Mathematik wirkt nicht allein durch seinen Inhalt, sondern auch durch das, was es nicht enthält oder nur beiläufig berührt; und die Stoffauswahl könnte wohl den Bedürfnissen der Gegenwart und der Fassungskraft der Jugend besser angepaßt werden. Denn es ist zwar wiederholt Reidt erwähnt, aber nicht die Arbeiten bei F. Klein, der Naturforscherversammlung usw. Die Verfasser erklären nur (I 365) ohne Begründung, daß 'die 'Schule auch ferner den Alten folgen muß'. Aber sollten die Schüler nicht Anspruch darauf haben, zu erfahren, daß wir nicht allein in der Axiomatik, sondern in allen Teilen der Mathematik weit über die Leistungen des Altertums hinausgekommen sind? Die Beschränkung auf Gerade und Kreis bedeutet eine drückende Fessel, und der Schüler wird bei Wurfpendel- und Planetenellipse überrascht sein, daß diese Kurven in der Mathematik keine Erwähnung finden. Und soll der bescheidene Teil von analytischer Geometrie und graphischer Darstellung wieder von der Schule verdrängt werden? Der große Gedanke, daß alle geometrischen Gebilde durch Gleichungen darstellbar sind, und daß alle arithmetischen Ausdrücke geometrisch veranschaulicht werden können, ist erkenntnistheoretisch wohl noch wichtiger als die Axiomatik, und pädagogisch wird durch diese Veranschaulichung das Verständnis sehr erleichtert. Ferner sagen die Verfasser I 365, daß Schüler 'vielfach der 'Ansicht zuneigen, die höhere Mathematik 'bezwecke nur, noch kompliziertere Drei-'eckskonstruktionen und noch schwierigere 'Gleichungen zu bewältigen'. Aber es läßt sich nicht vermeiden, daß der hier angegebene Lehrgang, die starke Betonung der Axiomatik, der logischen Elemente und der Konstruktionsaufgaben, diesen Erfolg haben muß, namentlich wenn man als Endziel in der Planimetrie auf das Taktionsproblem, in der Raumlehre auf Dodekaeder und Ikosaeder hinarbeitet. Offenbar sind dies jedoch sehr spezielle Probleme, die ohne Schaden für das System und die mathematische Ausbildung auch ganz kurz behandelt werden könnten, um Zeit zu gewinnen für einen naturgemäßen Abschluß. Als solcher kann nach den Arbeiten der letzten hundert Jahre wohl nur die Projektivität angesehen werden, die alle früheren Sätze unter allgemeinen Gesichtspunkten erscheinen läßt, die zugleich den Zugang zur höheren Mathematik erschließt, und deren Ausführung — perspektivisches Zeichnen — zugleich die beste Ausbildung in der Raumanschauung liefert Dies Ziel muß erstrebt werden, wenngleich es bisher noch selten klar ausgesprochen ist. Aber wenn man es in der kurz bemessenen Stundenzahl erreichen will, muß man den ganzen Unterricht anders anlegen. Von diesem Gesichtspunkte scheinen mir viele Untersuchungen der Verfasser, wenn sie auch an sich wertvoll sind, doch vor diesen wertvolleren und für den Schüler geeigneteren zurücktreten zu müssen. Namentlich die Feinheiten der Axiomatik können nur von denen gewürdigt werden, welche alle Pfade der nichteuklidischen Geometrie usw. durchforscht haben. Eher wird es gelingen, den Schülern die Grundbegriffe der Infinitesimalrechnung näherzubringen, da Tangente, Geschwindigkeit, Inhalt, Arbeit, Drehungsmoment sich nicht umgehen lassen. Auch die Begriffe 'rechts', 'links' und die negativen Flächen und Rauminhalte kommen für den Schüler zu früh, der Inhalt ist seiner Natur nach positiv, und erst wenn man solche Berechnungen nach der Koordinatenmethode angestellt und damit den Richtungsbegriff hineingetragen hat, werden negative Inhalte möglich; psychologisch müßte also $x_1 y_2 - x_2 y_1$ und $y dx$ vorangehen, weil an solchen Beispielen der Sachverhalt am deutlichsten auftritt.

Es wäre eine wertvolle Bereicherung des Buches, wenn die Verfasser auch diese Fragen bei der nächsten Auflage einer Erörterung unterziehen wollten.

Albert Schülke.

EIN WEIHNACHTSSPIEL

Ein Recht auf selbsttätige Entfaltung der Geistes- und Willenskräfte wird unserer Jugend kein Einsichtiger bestreiten.

Und die Erfolge ihrer Erzieher hängen nicht zum wenigsten davon ab, wie sie jene Selbstentfaltung zu regeln oder zu beleben wissen. Mag einer dem unsicher Knospenden zur vollen Blüte verhelfen, mag er lieber das frei Wuchernde veredeln oder das unedel Triebhafte kürzen, es sollte niemals ein Keim, in dem eigene Arbeit der Jugend steckt, ungeprüft verkümmern. Noch gehört es freilich nicht zu dem Selbstverständlichen in unserer Arbeit, daß wir das richtige Verhältnis zwischen den ordnenden, 'entgegenwirkenden' und den freitätigen Kräften überall herstellen.

Am weitesten ist dieser erzieherische Ausgleich in der Studienfreiheit des wissenschaftlichen Unterrichts gediehen. Wenn der Lateinschüler nach der 'biologischen' Methode Wortfamilien aufstellt, wenn der Sekundaner chemische Analysen im Übungssaal vornimmt, wenn auf der Oberstufe man den einen zum Mitarbeiter an der homerischen Frage werden läßt, während der andere eine umfassende Ausarbeitung über einen selbstgefundenen Stoff bringt, so wird ja hier in der Regel das Gleichgewicht der Kräfte durch die geistige Überlegenheit des Lehrers hergestellt, die allerdings gerade hier mehr innerlich vorhanden sein als äußerlich bekundet werden sollte. Je mehr jenes der Fall ist, um so stärker kann er die geistige Eigenart der Knaben heraustreten lassen, um so freier dürfen die Grenzen sein, innerhalb deren sie sich an selbstgefundenen Lerngütern versuchen. Hoffen wir, daß die hohe Zeit, die wir jetzt erleben, noch manches diese Entwicklung Hemmende beseitigt, das eine durch die Jahrzehnte geheiligte Schulpraxis uns in der Zeit der Unmündigkeiten meist wohlmeinend, aber auch unerfreulich aufgerichtet hatte. Schwieriger, wenn's auch zunächst nicht so scheinen will, steht es mit dem Ausgleich der Kräfte auf dem Gebiet der körperlichen Ertüchtigung und dem, was damit zusammenhängt. Gerade hier ist die jugendliche Selbsttätigkeit, zunächst unbewußt gefördert von der Interesselosigkeit der Schule, sehr vielseitig geworden und hat sich in jugendlichem Eifer und Übereifer eine Fülle von eigenen Organisationen geschaffen. Gar manches davon, zumal wenn es sich an die Öffentlichkeit wagt, steht und entsteht im bewußten Gegensatz und Widerspruch zu den ordnenden Kräften der Schule und des Hauses. Da fehlt es dann nicht an Mißtrauen und an Zusammenstößen. Die aber jenem Wollen in seiner Gesamtheit vertraut haben, die finden sich jetzt köstlich darin belohnt, daß gerade jene, die am unabhängigsten sich geberdeten auf dem Spielplatz, im Bootshaus und im Wandervogelnest, daß gerade sie in dieser Schicksalsstunde ihr Wollen und Leben dem großen Dienste des Vaterlandes weihen. Da hat die Selbsttätigkeit eine Probe bestanden, sie hat, wenn auch nicht aus sich allein — Selbstzucht gezeitigt.

Und wenn wir hier bemüht sind, uns den selbständigen Triebkräften anzugleichen, so werden wir auch dort nicht versagen, wo die Eigenart am persönlichsten hervortritt und eine abweichende Tendenz am schwierigsten zu behandeln ist: in den so schwer wägbaren und auch für uns wandelbaren Fragen des Geschmacks und in der von ihnen beeinflußten ästhetisch-künstlerischen Betätigung. Nirgend kann ein bloßes willkürliches Gewährenlassen mehr in die Irre führen als hier, aber nirgendwo kann sich ein einseitiges oder eigensinniges Sichverschließen gegen die selbsttätigen Regungen der Jugend so rächen wie hier. Gerade in Geschmacksfragen muß ein Gefühl der eigenen Verantwortlichkeit geweckt, die Notwendigkeit der Selbstkritik und Selbstprüfung dem jugendlichen Geist nahegelegt oder in ihm gestärkt werden. Ich sage nicht zuviel, wenn ich behaupte, daß die Behandlung, die gerade die begabten Schüler in Geschmacksfragen sich gefallen lassen mußten, ein gut Teil der Abneigung gegen die höhere Schule verschuldet hat. Dahin gehört auch, daß oft die Entwicklung und die bedeutsamen Ergebnisse neuerer Kunst, der bildenden wie der Dichtkunst und Musik, in der Schule nicht immer die Würdigung oder wenigstens Prüfung finden, auf die das heranwachsende Geschlecht rechnet und rechnen darf.

Hier gilt es noch einen Nebel von Vorurteilen zu durchstoßen, und das kann besser als durch theoretische Erörterungen durch praktische Versuchsflüge erreicht werden.

Selbstbetätigung in Geschmacksfragen kann in jeder, auch der schlichtesten Unterrichtsstunde gepflegt und geweckt werden. Hier aber soll die Rede sein von einem Flugversuch in die freie Luft künstlerischer Betätigung, den unsere Schüler in Bonn voriges Jahr unternommen haben. Es galt eine inhaltlich wertvolle und, soweit es im Bereich der Schule möglich, künstlerische Weihnachtsfeier zu schaffen.

Weihnachten, das Fest der menschlichen Annäherung, spielt im Leben der Unterrichtsanstalten meist keine Rolle. Es mag Orte geben, an denen sich einiges weihnachtliche Treiben noch in die höhere Schule hinüberspielt, aber auch dieses, sagt man, soll nicht immer erbaulich wirken.[1]) Daß unter den Schülern selber Neigung besteht an diesem Feste näher aneinander zu rücken, zeigen die zahlreichen Feiern im Kreise der Vereine mit und ohne Gelage, aber alle mit Christbaum — und 'Festzeitung'. Für die Schule gibt es eine in der Dienstordnung — am Vormittag — vorgesehene 'Feier'. Befohlene Stimmung wirkt leicht unecht, und so beschränkt man sich aufs Nötige, läßt einige Vorschüler Sprüchlein sagen und den Kinderchor singen, und nach dem Spruch des Direktors eilt alles zum Finale — zu den Weihnachtszeugnissen. Daß die Schule auch hier den Boden hergeben könnte, auf dem sich eine freie Pflanze entfalte, sollte doch möglich sein. Wie es uns gelang, will ich berichten.

Der Abschied von den Sommerferien in seiner stereotypen Gleichförmigkeit hatte die offene Kritik der Primaner erweckt, und als die Feriensonne untergegangen war, griff einer von ihnen meine Anregung auf, eines jener alten Weihnachtsspiele auf die Bretter zu stellen, die auf dem Boden Deutschlands nicht viel weniger als ein Jahrtausend heimisch gewesen sind. Bodenständig sind sie jetzt nur noch in abgelegenen Gebirgsdörfern Schlesiens, Tirols und der Schweiz. Dort haben sie das Verbot gewissenhafter Regierungen überdauert, die daran Anstoß nahmen, daß in Text und Aufführung allzuderbe Entartung sich eindrängte. Aber der alte Stoff, der nun einmal in das Herzblut unseres Volkes übergegangen war, hat neue Bearbeiter gefunden. Sie haben die drei Stoffeinheiten des Adventsspiels, des Spiels von der Geburt des Herrn und des Dreikönigspiels wieder zu einer Gesamtheit zusammengeschlossen und mit einfachen, aber künstlerisch erwogenen Mitteln neu aufgebaut. Das ist gewiß nicht zufällig geschehen, sondern diese Dichter haben auf den tiefen Atemzug gehorcht, mit dem unsere Volkspoesie inmitten der Jugend zu neuem Leben aufgewacht ist.

Eines von diesen Volksspielen, von O. Falckenberg herausgegeben und mit einer einfachen dazu komponierten Musik versehen, bereits an mehreren Orten aufgeführt, hatte ich meinem Kunstadepten gegeben. Er studierte es, indes schlug er ein anderes vor, im Stoff dem ersten entsprechend: 'Das Gottes Kind', ein Weihnachtsspiel, das der Sternsinger beginnt und die drei Freudigen beschließen, nach alten deutschen Volksspielen und Liedern von Emil Alfred Hermann. Der junge Leser hatte richtig empfunden.[1]) Hier war der alte Bestand der Volksüberlieferung von echter Künstlerhand gesichtet und durch gute Verknüpfung und Motivierung zu einer wirkungsvollen Gesamtheit vereinigt. Bezeichnend wies er auch auf den Vermerk des Verfassers hin, die begleitende Musik möge aus den Werken alter Meister (keine Kapellmeistermusik!) gewählt werden. 'Da soll man sehen, daß wir musikalisch sind', meinte er. Um zu zeigen, welche szenischen und darstellerischen Aufgaben den Spielenden gestellt waren, gebe ich hier den Überblick über die 'Bilder, Reden und Geschehniß des Spiels':

Zum ersten:
Der Sternsinger beginnet und grueßet.
Zum andern:
Gott Vater spricht und sendet seinen Engel.
Zum dritten:
Sankt Gabriel der Engel verkündet den Heiland.
Zum vierten:
Maria und Joseph suchen Herberg.

[1]) Sehr erbaulich wirkten jedenfalls z. B. die sinnigen Feiern, die Weihnachten 1913 an der Nikolaischule in Leipzig abgehalten worden sind (vgl. die Mitteilungen darüber im Jahresbericht dieses Gymnasiums 1914 S. 24—30). J. l.]

[1]) Jena, Eugen Diederichs 1912. Mk. 1.50.

Zum fünften:
Maria und Joseph wiegen das Kindlein und ruhen im Stall.
Zum sechsten:
Der Engel Gabriel erscheint den Hirten auf dem Felde.
Zum siebenten:
Die heiling Dreykönig folgen dem Stern.
Zum achten:
Der Tod und Belial der Teufel holen den König Herodem zur Höllen.
Zum neunten:
Könige, Hirten und alles Volk der Menschen beten das Kindlein an und singen.
Zum zehnten und letzten:
Die drei Freudigen sagen den Abschied.

Man sieht, die Zahl der Mitwirkenden ist nicht klein, etwa 50 bis 60. Die drei Schauplätze nach alter Weise durch Vorhänge abgetrennt, als Hintergrund ein einziges Versatzstück. Mehrere wichtige Rollen müssen mit Frauen besetzt werden. Neben leichter einzuübende Einzelszenen treten Massenwirkungen mit Chorpartien und Chorsprechen zur Musik, das geschulte Ohren verlangte. Aber all dieser Schwierigkeiten wurden die jungen Leute, die großenteils dem Wandervogel oder unserem jungen literarischen Verein angehörten, am Ende selber Herr. Ich riet für die Rolle der Maria eine junge verheiratete Frau zu nehmen, sorgte für das Anbringen der dreiteiligen Vorhänge, die Bereitstellung eines geeigneten Raumes, half bei dem Beschaffen von Requisiten, Bühnenlicht, Scheinwerfern, wies auf die Bilderwelt der alten Kölner Schule hin für die Auswahl der Trachten und Farben, bei allem bemüht, selber hinter den Kulissen zu bleiben. Das Verteilen der Rollen an die Spieler, das Proben und Einstudieren, das Entwerfen der Gewänder, das Abstimmen der Farben und der Lichtwirkungen, die Auswahl der Musik blieb in der Hand der Schüler und der Schülerinnen. Denn in rascher Begeisterung waren die weiblichen Kräfte der Studienanstalt bereit gewesen mitzuarbeiten. Von den Vorproben, wo Männlein und Weiblein sich vergnügt haben mögen, weiß ich nichts zu sagen, denn man regierte sich selbst. Daß ich in der Hauptprobe, wo es noch schauerlich unsicher zuging, hier und da eingriff, wurde mir fast ein wenig verdacht, und einem unserer technischen Lehrer, der im Spiel die Flöte blasen sollte, wurde das Instrument unmittelbar vor der Aufführung entzogen. Aber das hat uns nicht verdrossen, so wenig wie der Widerspruch, der sich anderswo erhob, weil wir uns mit diesem Spiel von der geheiligten Leitschnur des Schulbetriebs gelöst hatten und von den zahlkräftigen Besuchern, natürlich nicht den Schülern, eine kleine Platzgebühr verlangten, mit der wir die Unkosten deckten.

Und dann fanden wir uns zur Dämmerstunde in der großen Beethovenhalle zusammen, weit über tausend Personen, Schüler, Lehrer, Eltern und Freunde der Anstalt. Der Sternsinger entbot seinen Gruß an die ganze ehrsame Gemein. Und es folgte das uralte, wieder erneute Spiel von der Geburt des Herrn mit seiner tiefernsten Andacht und seinem frischen Humor, mit seiner stillfrommen Innigkeit und manchmal auch lauten Derbheit. Die Darsteller wurden all diesen Zügen in schöner Weise gerecht, nur vereinzelt gingen sie einmal im Streben, dem Stil der Dichtung zu entsprechen, ein wenig über die Linie hinaus. Der Duft zarter Frommheit lag auf dem Bilde der Verkündigung, rührend schlicht gestellt war das Bild au der Krippe im Stall, zu lebeudigem Pathos erhob sich der Darsteller des Herodes, dessen Kampf mit dem Tod und Teufel in den Kleinen das Gruseln erweckte, aber auch den nicht mehr Naiven in der Stimmung hielt. In der Szene 'Die Hirten auf dem Felde' spürte man einen Hauch des Naturlebens der Wandervögel, und dann entfaltete sich allmählich das große Bild der Anbetung der Hirten und Könige, in deren Mitte zuletzt der Sternsinger herfürtritt und die Worte des Friedens spricht:

Stille, Stille,
Gottes Minne,
Still, o Erde,
Still, o Himmel,
Still, o Meer — nun schweigt und ruht.
Sterne, ihr sollt stille stehn,
Winde, ihr sollt leiser wehn,
Seht, o seht das frohe Wunder.

Worauf er dann alle an das Herz des Gotteskindes ruft. Und da tat sich an den Spielenden ein innig Zusammenwirken von Spiel und eigenem weihnachtlichen Empfinden kund und brachte etwas so Echtes

hervor, wie es kein Theatermeister erzielen kann. Wenn die Berichte über eine Aufführung des 'Gottes Kind' im Theater zu Dresden gemeint hatten, die Erneuerung des Volksspieles sei nicht recht gelungen, hier war es anders. Die Aufmachung des Ganzen gelang vortrefflich, die Gewänder, nicht Kostüme, der Frauen waren von hieratischer Echtheit. Das Abstimmen der farbigen Bilder, die Chorpartien und das übrige Musikalische konnten auch vor einem kritischen Urteil bestehen, und so entstand, durch keinen Fehlgriff entstellt, von dem schönsten, frohesten Willen aller, auch der kleinsten Engelein, getragen und gefördert, ein richtig Kunstwerk, kein rasch vorübergehend buntes Schattenspiel, sondern eine Leistung, die das innere Leben der Schule verständlich macht. Das haben auch die Schüler empfunden. In einem Schülerblatt war die etwas naive, doch nicht ganz unberechtigte Kritik zu lesen: 'Ihr seht, man kann sogar der Schule etwas Gutes tun.' Und was in diesem jugendlichen Wort nur leise klingt, kann man ruhig laut aussprechen: In jenem schönen Erfolge war neben dem ethischen und ästhetischen auch ein erzieherisches Gelingen erreicht, indem unsere Schule als ein vom Willen aller geleiteter Organismus sich betätigte.

Wohl können wir heute das Spiel nicht erneuern, aber immer wieder muß ich sein gedenken, nun wir jetzt den freien und frohen Willen unserer Jugend auf das heiligste Ziel gerichtet sehen. Möge auch jetzt ein guter Stern, der Stern Deutschlands, über ihr und ihrem Wollen leuchten!

Max Ruhland.

(18. Dezember 1914)

SACHREGISTER

Von Bruno Mentz

Abstrakta 547
Adjektivstamm 132
St. Afra zu Meißen 317
Agrarentwicklung, deutsche 324
Ahrens' Methode 246 f.
akademisch, Studium und Beruf 497 ff.; akademische Freiheit und verbindliche Universitätskurse 504; akademisch-gebildete Lehrer, ihr VI. Verbandstag 441 ff.
Allegorie 127
Altertumskunde, deutsche 104 ff.
Altruismus 121
Analogie beim Genus 543 ff.
Anaxagoras 435. 438 f.
Anaximander 429 ff.
Anaximenes 430 f.
Andrä, Jakob 288
Anfangsunterricht, siehe neusprachlich
Anstandsbuch des Pädagogiums zu Glaucha 1706 283 f.
Anstandsregeln in lateinischen Versen 281
Anstellungsfähigkeit 43
Antialkoholbewegung 206 ff.
Apologie, siehe Platon
Apostelgeschichte 116
Araber, konservativ 22
Arabische Wüste 21 f.
'Argot' 360
Aristoteles 145
Aristoteliker in der Schule 59
Arndt, Johann 102
Assoziation, Gesetz der Berührungsassoziation 408 f.; Ähnlichkeitsassoziation 408 f.; Bereitschaft von Assoziation 410
Assoziationspsychologie 408 ff.
Attisch in UIII und Sprachwissenschaft 241 f.
Attribut 83 f.
Aufnahme von Schülern 529
Aufsatzthemen 275 ff.; aus kulturgeschichtlichen Romanen 275 f.; aus Dichtungen 276; über Kunst 276 f.; über Heimathelden 277; aus der politischen Weltgeschichte 277; aus der Gedankenwelt der Technik 278 f.; bei Deckelmann 273; siehe auch Themen
'Augur' 336.
Augustin, *Confessiones* 62
Außenhandel, deutscher 248 ff.
Autolykos 512
Autorität 120. 527 f.

Bannerwettkämpfe 198 f.
Befragungsmethode 4 f.
'Begriffe' 341 f.
Bekehrung 115
Bengel, Verfasser des Gnomon zum N. T. 45
Benotung 530
Berechtigungswesen 48; Fortschritt in seiner Behandlung 418 ff.
Berieselung, siehe Tigris 22
Besoldung und Titel der Oberlehrer in Sachsen 465 f.
'Beziehung', der Begriff 343
Bibel, siehe Schulbibel
Bibliographie, pädagogische in Frankreich 95 f.
'Bildung' nach Natorp 112; deutsche Bildung auf den höheren Schulen 557 ff.; siehe humanistisch
Boeckh, August 312
Bojunga und Cauer 92 ff.
Bruno, Giordano und Nicolaus von Kues 103
Bürgerkunde 562 ff.; praktische 231
Bund für Schulreform, sein Ziel 1 ff.

Cäsar, Schülererklärungen dazu 221 f.
Casus 88
Cauer über die 'zweite Prüfung' 156; siehe auch Mugler und Bojunga
Charakterbildung der Kinder 354
chemisch, Methodik des chem. Unterrichts 226 f.
Chemnitz, Gymnasium 317 f.
Cicero als Philosoph 513 ff.; Eklektiker 514 f.; Persönlichkeit 515 f.; Theorie und Praxis bei ihm 515; Kriterium seiner Beurteilung (gen. subject.) 518; C. und die Peripatetiker 520; sittliches Ideal 520 f.; C. und die Stoiker 519 ff.
Ciceroléktüre 60 f.
colloquium pro rectoratu 153
Comenius 94
Comeniusgesellschaft 211

Darwinismus, Uranfänge 432
de und von 146 f.
Deklinationen siehe Lateinisch
Denken, Gegenstand des Denkens 411
Deutsch, Gestaltung des d. Unterrichts nach Bojunga 362; nach Dietz 363; freie Arbeiten in den Oberklassen 271 ff.; als Fakultas 365
Deutscher Aufsatz, Stil von Schülern 173 f.; Literaturthemen 174; und die Individualität der Schüler 172 ff.
'Deutscher' Unterricht 458 f.
Deutschland, Bedeutung seiner zentraleuropäischen Lage und seiner 'Wegbarkeit' 253 f.; Tarifverträge 254
Deutschtum im Auslande 444 f.; D. im Unterricht 561 f.
Dialekt, französischer 360
Dienstfreiheit, siehe Lehrer
dies (Tag) 542
'Diktate', siehe auch schriftl. Arbeiten 484
'Diktieren' 67
Dimission 530
Direktorenkonferenz, rheinische 142
Dogma 350
Drama, Anforderungen daran für die Aufführungen in Pforta 471 f.
Dualismus, metaphysischer 435 f. 438

École et la Vie 96 f.
Eleaten 433 f.
Elternbeiräte 539
Emerson 103
Empedokles 436 f.
'Empfindungen' 340
England und seine 'autonomen' Kolonien 254
Englisch, Wörterbücher 224 ff.
Enklitikon, der Begriff des 87
Epikureismus und Lukrezismus 60
Erasmus, siehe Griechisch
Erde als Mutter 540
Erdkunde, Methodik des erdkundlichen Unterrichts 372 ff.; E. in Universitätsvorlesungen 372; E. und Geschichte 373; Lehmanns Methodik 374; Bilderausstattung der Lehrbücher 374; Aufgabe des Unterrichts für die Oberstufe 374 f.; Kartenbilder 375 f.
Ergänzungsprüfungen 537 f.
Ernesti, Joh. Heinr. 295
Erzieher und Fachmann 41
Erziehung durch die Schule 504 f.; ihre Stellung im bayrischen Lehrplane von 1914 538 f.
Erziehung fürs Leben 229 ff.
Ethik 513 ff.; Kants 528
Etymologie in der Schule 135
Eudemos von Milet 523
Europäer, ihre Behandlung in der Türkei 11

evangelisch die ev. Geschichte, 111; Religionsunterricht siehe dort und bei Jugendpsychologie
extemplo 333 ff.
Extemporaleerlaß, Betrachtungen darüber 481 ff.; Umgehungen 486 ff.

Facharbeiten 173 ff.
Fachunterricht, Zusammenfassung des F. 558
Fachverein 50
Familienleben 211
Faulfisch, Petrus 287
'Feigheit' 415 f.
Ferien in Bayern 531
Feuer, siehe Kult
Fichte in der Schule 69
Forscherarbeit in der Schule 569
Fortbildung der Oberlehrer 479 f.
Fortbildungskurse in Sachsen 464 f.
Französisch, Arten des Ausdrucks für den Grund 143 f.; Zeitverhältnisse 147; *la défense de la langue française* 358 f.; stilistische Vorbereitung freier Arbeiten 548 ff.; Wortstellung 548 ff.; Umformungen eines gegebenen Wortlautes 550 f.; Niederschriften 552; Subordinierung 552; Germanismen 553
Freideutsche Jugend 159 ff.; vgl. Jugend
Freiheitskriege 1813 77 f.
Fries über Oberlehrerprüfungen 156
Fürstenschulen 288
Furttenbach, Joseph 161 f.

Genus, das G. des lateinischen Substantivs 540 ff.
Germanisch - römische Forschung 289 f.
Germanismen, s. Französisch
Germanistik 363 f.; und die Antike 364
geschichtlicher Fortbildungskursus 322 f.
Geschichtsbuch 72 f.; G.-Unterricht 457 f.; seine Aufgabe 75 f.; sein Zweck 560; Quellenbücher 217 ff.; Reformen 219; Handbuch 222 f.; Wiederholungen (Querschnitte) 143; G.-U. u. Durchschnittsschüler 218
Glaubenslehre 196
Gleichberechtigung der höheren Schularten 290
Goethe in der Schule 66
Gorgias' Fragmente 439 f.
Gottheiten der Tugenden 542
Göttingen, Denkschrift der Universität 290 f.
Gracchische Bewegung 76
Grammatik, griechische 237; -unterricht 238 f.; Schule und Wissenschaft hinsichtlich der Gr. 239 f.
Griechisch, Anfangsunterricht 366 ff.; zwei Richtungen der Methode 366; Lehrbücher 367 f.; Anabasislektüre 368; Methode für Einübung seiner Formenlehre 369; d. Lesestoff im Anfang stets zusammenhängend 368 ff.; Anfangskursus für Erwachsene 105 f.; griechisches Hilfsbuch von Bruhn 367 f.; Lektüre v. Übersetzungen 331; Literatur und Schullektüre 221; in Sachsen um 1846 309; Unterrichtsmethode von Erasmus und Melanchthon 366; Schullektüre 326 ff.; wissenschaftliche Lektüre 328; Herodot 328; Xenophon 329; Epiktet 329; Demosthenes 330; Platon 330; Schulwesen 523 f.
Gruppentheorie 83 f.
Gymnasiallehrerstand in Sachsen 289
Gymnasialunterricht, sein Wesen 307
Gymnasium, städtisches zu Düsseldorf an der Klosterstraße 46 f.; G. im Kampf 559

Hafiß Pascha 10 f.
Hammacher, Prof. Emil 563
Handel, ein Kulturförderer 255
Handelsmonopol 253
Hansa, ihr Handelsgebiet 251; ihre Macht 252
Harnack über Schulunterricht 48 f.
'Hauslehrer' (die Zeitschrift) 142
Hegel über die Geschichte der Philosophie 427
Hellenismus 326
Heraklit 433 f.
Herbart über Cicero 516 ff.
Herders Ideen in der Schule 65 ff.
'Höflichkeit'; Christentum u. H. gegen den 'vornehmen' Mann 284
Höhere Schule, Auskunftsstelle dafür 442
Homerische Sprache 244 f.
Homerunterricht 327; und Volkskunde 508 ff.
Horazlektüre 61
humanistische Bildung und deutsche B 361 ff.
Hylozoïsmus 429.
Hypothese, ihr Wesen 242 f.
Ibrahim Pascha, Feldzug gegen die Türken 10 f.
Idéal et Éducation 97
Idealmensch 521
Ilberg, Hugo 315 f. 389
individualisieren 172 f.
Japan, kaiserlicher Erlaß von 1890 378; Unterrichtsbücher 379; Person des Kaisers 380; Heldenverehrung in Sasakuras Schule 383; entsittlichende, naturalistische Lektüre 383
japanische Schüler über Zivilisation und Selbstmord 384 f.; sieh auch Moral
Jean Paul, 'Rektor Florian Fälbels Reise' 285
Jesus 102
Jubiläum der Regierung Kaiser Wilhelms II. 248
Jugendalter 119
Jugendbünde 160
Jugend, freideutsche 159 ff.; und höhere Schule 204 ff.; Kampf um sie 204; Gefahren im Übergangsalter 205
Jugendpflegeorganisation der höheren Schulen 213
Jugendpsychologie 120; und evangelischer Religionsunterricht 109 ff.
Jugendschriften, Ausschuß 442
Jugendwandern, Hilfen dafür 424
Jungdeutschlandbewegung 445 f.

Kaiser Wilhelm II., Reden 78
Kant und die Religion 109; s. auch Ethik in der Schule 68
Karthago als Handelsstaat 250
κῆρες 509
Kikuchi, Baron 381 f.
Kindersprache 82
Kinematographie 130
Kirche und Schule 122. 350
Kirchengeschichte 116
Kirchentum und die Großen um Goethe 112
'Klassen', die gebildeten 216
Klassenarbeiten, 'Termin' der 487; nichtzensierte 488 ff.; Viertelung bei Kl. 490 ff.; Grad der Schwierigkeit 494; in Bayern 535 f.
Klassensystem und Fachsystem in Sachsen 298 f.
klassisch 327
Klearch bei Kunaxa 14 f.
Kleinkram, eine Gefahr 320
Klosterschulen, württembergische 45 f.
Koberstein in Pforta 470
Köchly, Hermann 295. 307
Koedukation 3 f.
Kolonialfragen 324 f.

'Kreis', der Begriff 341 f.
Kriegsgeschichte, erzieherische 162; Bedeutung der deutschen 162 f.
Kriegskunst 12 f.
Kritik, positive 501
Kritizismus und Religion 109
Kultur, Verschiebung der Grundlagen im XIX. Jahrh. 557 f.; moderne K. 563 f.
Kulturgeschichte, ein Stück deutscher 165 ff.
kulturhistorischer Unterricht 509
Kulturwerte der deutschen Sprache 361
Kunaxa, Schlacht bei K. u. bei Nisib 13 ff.
Kunst, als philosophischer Begriff 53
Kunstgeschichte 233 f.
Kunstwerke, ihre Behandlung in der Schule 28
Kurden 13; Erstürmung eines Kurdendorfes durch Moltke 23 f.; Wohnungen der K. 24
Kursachsen, Gelehrtenschulwesen der älteren Zeit 280 ff.
Kyros 11 ff.

Lagarde, Paul de L. 102
Lange, Vorrede zu seiner lateinischen Grammatik 107. 283
Laokoon, Lessings, in der Schule 125 ff.; Kritik daran 128
Lateinsprechen 45
Lateinunterricht 456; in Realschulen 387; und Sprachwissenschaft 135 ff.
Lateinisch, Deklinationen 545 ff.; Methodik des l. Unterrichts 524 f.; stilistische Übungen 525; Übungsbücher 136 ff.; Sprachlehre von Niepmann 139 f.; Syntax 80 ff.; s. auch Substantiva
Lautlehre 241
Lehramtsprüfung, gegen ihre Zweiteilung 149 ff.; zweite L. 150; s. auch Norrenberg
Lehrbefähigung für Prima 36 f.; Zahl der Fächer 40
Lehrer, Charakteristik in der Anklageliteratur 498; Persönlichkeit 506 f.; Dienstfreiheit 531; siehe auch akademisch
Lehrerrat, siehe Schulregiment 530
Lehrordnungen, sächsische 296. 301. 306
Lehrpläne in Bayern 532 f.; 'Anweisungen' (= methodische Bemerkungen) 534
Lehrprobe 462
Lektüre für die einzelnen Sprachen 534 f.
Lernschule 230 f.
Lesestoffe siehe Lektüre
Literatur, erziehende 232; katholische 356; des XIX. Jahrh. in Aufsätzen 273 f.
Literaturgeschichte von Salzer 355 ff.
Leibespflege 234
'Leichtathleten' 194
Leistungen, ihre Beurteilung 484 f.
Lektüre und Grammatik 243
Lessing im Deutschen 64; Laokoon; Hamburgische Dramaturgie 64; Erziehung des Menschengeschlechts 65
Leukipp, Atomtheorie 437
Loyola, Ignatius 102 f.
Ludwigslied 361
Luft, siehe Kult

Märsche, beschwerliche 18 f.
Malerei, siehe Musik
Martinispiele in Pforta 467 ff.; ihr Wert für die Alumnen 475
Materialismus, siehe auch Demokrit 438
Mathematikunterricht, seine Stellung in Sachsen um 1846 308; siehe Vogel
mathematische Arbeiten 484
Matthias, Aufsatzerfahrungen 175
Meißner, Tagung auf dem, Oktober 1913 210
Melanchthon, seine Wirkung auf das sächsische Schulwesen 287; siehe auch Griechisch
'Mengenbewußtsein' siehe Zahlbewußtsein
Menschenkenntnis 152 f.
Mesopotamien, die Wüste 21
Methode, siehe Griechisch 361
Méthodes d'Enseignement 100
Metrik bei Homer 245 f
Ministerialerlaß, preuß. vom 2. Januar 1913 42
Modernismus, katholischer 103
Moltke und Xenophon 8 ff.; ('Türkische Briefe') 9; in Kleinasien 10; Kelekfahrten 20
Mönchsorden 76 f.
Mond, in der Dichtung 275; im Kult 541
Moralunterricht in den japanischen Schulen 377 ff.; in Elementarschulen 379 ff.; in der Mittelschule und höheren Schule 382
Moses, die fünf Bücher M. 332
Mugler, der Fall M. 349 f.; Nachwort von Cauer 352 f.
Münch, Wilhelm, Über Erzieher unter den Lehrern 507
Musik und Malerei 414
Mythologie 561

'Natur' 517
natura 517 f.
naturwissenschaftlicher Unterricht 566 ff.
Nebensatz, lateinischer 85 f.
Necho, Rede des Königs N. zu grammatischer Übung 370
neusprachlicher Anfangsunterricht 503; Methoden 503; die n. Abteilung des pädagogischen Seminars der Universität Leipzig 496 ff.
Nietzsche, über griechischen Unterricht 331
Nike, die Sandalenbinderin und die N. des Paionios 28 ff.
Nikotinverbot 207
Niniveh 23
Nisib, siehe Kunaxa 13 ff.
'Nominalismus' 344 f.
'normale 'Klasse (Tertia) 493
Norrenberg, über die zweite Prüfung 157
Nus 438

Oberlehrerprüfung, Statistik 32 ff.
Olympische Spiele, Prüfung dazu 201 ff.
Otfried 362

Pädagogik als Universitätslehrfach 49
Pädagogik und der Krieg 1914 480
pädagogische Politik 97 f.
Palm, Friedrich 310 ff.
'*par*' 145 f.
Parenthese 87
Paulsen über den Oberlehrerstand 151; über die heilige Geschichte 122
'Persönlichkeit' 480
Petrarca 103
Phantasie 555
Philologen-Versammlung zu Marburg 48 ff.; -Blätter 441; Jubiläumsspende 442; wissenschaftliche und pädagogische Fortbildung 443 f.; Doppelrolle 446
Philologie, klassische 363 f.
Philosophie, Definition 53; Unterricht 513
philosophische Fakultät, Vorbildung 290 ff.; Lektüre am Gymnasium 53 ff.
philosophische Propädeutik 460. 279 f.; im Griechischen 56; im Lateinischen 60; im Deutschen 63 (siehe auch die einzelnen Philosophen)

Phöniker, ihr Handelsgebiet 249 f.; ihre Abhängigkeit 250
Photographie 130 f.
Pietismus, sein Ziel im höheren Schulwesen 282 f.
Plauen, Gymnasium zu Pl. 310
Platon im Gymnasium 56 f.; Ideenlehre 57; Dialoge 58; Disposition bei ihm 184; Pl. und Lysias 184 ff.; die Apologie des Sokrates 180 ff.; die Ap. eine Fiktion 189 ff.; ihre Komposition 187 ff.
Poesie, malende 126
Präparationen der Schüler 503
Prima, Gabelung nach Interessen 406 f.
Privatlektüre, lateinische 522
Privatunterricht 530
Probejahr, siehe Seminarjahr 463
programmes von 1902 359
Protagoras, Erkenntnistheorie 440. 449
Prüfung, allgemeine im Staatsexamen 40; mit ministerieller Genehmigung 35; pädagogische 39; das 'Sieben' 34; siehe auch Lehramt
Prüfungen, des Lebens 150; ihr Gegenstand 151
Prüfungskommission, Konferenz der Pr. 33
Prüfungsordnung für das höhere Lehramt 461 f.; in Sachsen um 1849 304 f.; von 1887, § 35, 2 41; siehe auch 1. Oberlehrer, 2. sächsisch, 3. Lehramt
Psychologie, experimentelle 5 f.; der Sprachpädagogik 422 ff.; des Denkens 408 ff. 338 ff.
psychologische Entwicklungsstufen 118 f.; Versuche 339 f.; Sensualismus 340 f.
Pythagoras, 'Form der Welt' 431 f.

Quellen, geschichtliche Sammlung von Kürsten 78
Quellenbücher im Geschichtsunterricht 72 ff.
Quellensammlung, historische Ausgabe von Lambeck 73 ff.

Rationalismus 563
Realschulen, sächsische 386. 401
Reformpläne in Sachsen 404 ff.
Reformvereine 395
Reifeprüfung in Bayern 536 f.
Reisen, Verhaltungsmaßregeln 285
Rektorenkonferenz, sächsische von 1835 301 ff.
Religion, griechische 509; gr. und Sittlichkeit 511; in Japan 377. 382; Lehrpläne 110 ff.; evangelische, sieh Jugendpsychologie; Isolierung 113; Ziel des Unterrichts 113; in der Geschichte der Menschheit 101 ff.; preußische Lehrpläne 351 f.; und Schüler 112 f.
Religionsgespräch 1529 50
Religionslehrer, Verband von akademisch gebildeten R. 349; Irrlehrverfahren gegen sie 351
Religionsunterricht 460; und Nietzsche 114
religiös, das R. in der Erziehung 527
Reproduktionen 411 ff.
Rhythmus der Sprache 84 ff.
Ritter, Karl, über Moltke 8
Roman, der deutsche 357 f.
Rousseau 44 f.; naturkundlicher Unterricht 256 ff.; Grundthese 256; Vorbereitungszeit 257 f.; Erziehung zum Schnelllauf 258; Zeichnen 259; Lernzeit 259 f.; R., der Lehrer der einzelnen physikalischen Erscheinungen 259 ff.; Biologielehre 261; Botanik 261 ff.; Wert der Herbarien 263; über Pflanzennamen 263; seine Vorzüge und Nachteile 263 ff.; Abbildungen im naturkundlichen Unterricht 264; Methode 264 f.; seine naturwissenschaftliche Bildung 267; psychologische Grundlagen 268 ff.; über die Gesellschaftsordnung und Reform 268; über das Motiv des Forschungstriebes 269 f.

Sachsen, höhere Schulen, Anzahl und Arten 293 ff. 392 f.; Schulaufsicht 394; Reichsschulkommission 395; Lehrpläne von 1882 390; Dezemberkonferenz 1890 397; Generalverordnung von 1891 398 ff.; Konferenz vom 8. Okt. 1891 399; Lehr- und Prüfungsordnung von 1893 400; von 1902/03 402 ff.; Reifeprüfung 401; Bildung 295
Satzstellung 86 f.
'Schaffen und Schauen' 163
Schelling in der Schule 70
Schiller, in der Schule 66 f.; Prosaschriften 67; über die schöne Seele 521
Schleiermacher in der Schule 70
Schmeding, Schmähschrift 396 f.
Schneevogel, Rektor (Niavis) 287
Schriftbeweis von Hofmann 110 f.
'schriftliche Arbeiten', ihre Zahl 484 f.
Schülersatzung, sieh Schulordnung
Schülerübungen, siehe naturwissenschaftlicher Unterricht; chemische 227
Schülervereine, Mittel zur Selbsttätigkeit 208. 212 f.
Schulaufsicht in Sachsen 300 f.
Schulbibel 352
Schule und Erziehung 7; Sch. und Haus 6; Sch. und die philosophische Propädeutik von Rausch 163
schulhygienische Belehrung 505 f.
Schulmänner und Eltern 2
Schulordnung, bayrische vom 30. Mai 1914 529 ff. 538; § 34 530
Schulregiment 529 ff.
Schulsprache, philosophische 459
'Schulstaat' bei dem Sekundarlehrer Burkhardt 476
Schulze, Dr. Gottlob Leberecht, sächsischer Schulrat 297 f.
'Sein und Werden' 433 f.
Selbsterhaltungstrieb 518
Selbstregierung der Schüler 526 f.; Selbsttätigkeit 568. 570 f.
Selbstverwaltung der Schüler, Erziehung dazu in der Schweiz 476 ff.; in Bayern 532
Seminare, Betrieb 157 f.
Seminarjahr nach dem Probejahr 158; S. und Probejahr in Sachsen 463 f.
Seminar, pädagogisches, sieh auch neusprachlich
Seminarordnung 16. 38
Senekalektüre 62
Sokrates und Meletos 181 ff.; Götterglaube 183
'Sollen' 516 f.
soziale Arbeit, Kritik der bisherigen 526
Spielnachmittage 539
Sport 193; sittliche Wirkungen 196; gesundheitliche Wirkungen 196; als Alkoholfeind 206; siehe Turnen
Sprachvergleichung in der Schule 240 f.
Sprachwissenschaft im Homerunterricht 235 ff.; Leitsätze ihrer Anwendung 235 f.; Sp. und Grammatik 237. 243;

syntaktische Sp. bei Homer 236; Sp. u. Sprachunterricht 49; systematisch einbezogen 244
Sprichwort 416 f.
Staat 59
staatsbürgerliche Erziehung 72 ff. 322 f. 526 ff.; praktische 208 f.; Wege zu ihr 107 f.; von Foerster 526; von Kerschensteiner 527; siehe auch Bürgerkunde
staatswissenschaftliche Fortbildung, Vereinigung dafür 323
Stein, Freiherr vom, Verdienste um die Geschichte 73; Stein-Hardenbergische Reformen 77
Stilistik, siehe Französisch
Stoa, Grundlehren 517 ff.; sieh auch Cicero
Stoff und Form 433
Storm, Naturschilderungen bei ihm 275
Student, Privatfleiß 292
Substantiva, Gruppierung nach ihrer Bedeutung 547
Sympathie dans l'Éducation 98 ff.
Synonyma, englische 224
Syntax als Begriff 81 f.; Beispiele 88 ff.

'Tanzen' 155
'Tatsachen' u. 'Auffassungen' 92 ff.
templum und *extemplo* 334
Testament, das Alte T. 115
Thales von Milet 428 f.
Thapsakos, die Gegend bei Th. 21
Theateraufführungen in Pforta 468 ff.; siehe auch Martinispiele
Thema, freies 175 f. 319; doppelte 176 f.; warum, dennoch 177; für Tertianer 178
Themenwahl; ihre Schwierigkeit für den Lehrer 274; sieh auch Aufsatz
Theologie, moderne 350
Theorie und Praxis, siehe Cicero
Thomasschule zu Leipzig 165 ff.; Rektoren 165; Stundenpläne 166 f.; Kantorat 167; Lokatus 168; Alumnat 168; Kurrende 168; Schulordnung von 1634 169 f.; Lehrplan von 1637 170 f.; Album der Lehrer und Abiturienten 171
Tiernamen, weibliche 543
Tigris, Quelle 26; Berieselung 22
Totenverstümmlungen 510 f.
'Tugend' = Wissen 183
Tyrtäos 510

'Überbürdung' 318; Überbürdungsfrage in Sachsen 388 ff.
Übungsbuch von Hartke 137 ff.
Übungssätze 482 f.
Universitätsseminare 497; das Leipziger 499; Unterrichtsversuche 500; Lektionen, gute 500; mißlungene 502
Unpünktlichkeit 415 f.
Unterricht, freiere Gestaltung in den oberen Klassen 447 f. 532 f.; U. in Bayern nach der Ordnung von 1914 531 ff.

Verbalstamm 133
Verbindungsworte 87
Verbum, Bedeutungen des Simplex und des Compositum 333 f.
Verpflegung i. türkisch-ägyptischen Kriege 16
Versetzung in Bayern 531
'Vertiefen' 141 ff.
Vogel, Theodor 309 ff.; 386 ff.; 449 ff.; Studium 312; Probejahr 313; Privatschullehrer 313 f.; Anekdote 314; in Zwickau 315 f.; zu St. Afra 316 f.; in Chemnitz 317 f.; 386 ff.; Aufsichtslast 393 f.; Pressearbeit 396 f.; Prüfungen, ihr Wert 449; Leibespflege 450; Schularzt 450; Gesinnungsunterricht 450; Zeichenunterricht 451; Gesang, seine Pflege in Sachsen 451; Mathematikunterrichtsreform in Sachsen 451; Geographieunterricht 452 f.; über die Reformbewegung in den neueren Sprachen 463 ff.; ein Hort des Lateinischen 455 f.
Vorbereitung auf die Lehrstunde 502
Vorbereitungszeit der Kandidaten 152
Vorsokratische Philosophie 439; Entwicklung d. Weltproblems in der v. Ph. 425 ff.; philosophisches Motiv 425 f.; Platon 'Wissenschaftslehre' 427; Platon, Schauen 426.
Vorstellungen, anschauliche 342 ff.
'Vortrupp' 209 f.

Wanderjahrbuch 424
Wandervogel 206 ff.
Wasser, siehe Kult
Wasserstellen als Lebensbedingung 16
Weihnachtsfestspiele 569 ff.
Weise, Rektor Christian in Zittau über die Redekunst 282 f.; Schulkomödie 282
Weißenfels, Chrestomathie 61
Weltanschauung und Christentum 110
Weltmarkt für Deutschland 253
Weltprozeß 432 ff.
Wertschätzungen 414 f.
Wheeler-Gesellschaft in Berlin 421 f.
v. Wietersheim, sächsischer Kultusminister 304 f.
v. Wilamowitz 106; griechische Deklination 106; Konstruktionen 107
wirtschaftliche Stellung Deutschlands 324
wissenschaftliche Beilagen 444
'Wohlanständigkeit', Erziehung dazu zur Zeit des Pietismus 281 ff.
'Wollen' 412
Wortform 83; Wortstellung 84 f.; siehe auch Französisch
Wortbildungslehre, lateinische und griechische 132 ff.
'Wortvorstellungen' 344
Wundt über Christentum 114
Wunder 115
Wyneken 210 ff. 228; W.s Jugendbewegung 479

Xenophon, siehe Moltke
Xenophonlektüre 133

Zahlbewußtsein 346 f.
Zahnärzte und Zahntechniker 418 f.
Zahntechnikerprüfung 419
Zeitmangel 148
Zeltlager erhalten die Gesundheit der Truppen 17 f.
Zeugnisse verschiedenen Grades 37
Zinzendorf, Graf, sein Erziehungswesen 564 f.
Zwangsgottesdienst 538
Zweck und Ursache 144 f.
Zweiteilung, siehe Lehramtsprüfung 150

PA
3
N664
Bd.34

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur und für Pädagogik

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY